Università degli studi Roma Tre

Facoltà di Scienze della Formazione

Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale

Dottorato in Pedagogia (XXI ciclo)

TESI DI DOTTORATO

“La pedagogia di Paulo Freire nelle società multiculturali”

Dottorando:

ALFREDO TAGLIAVIA

Tutor:

MASSIMILIANO FIORUCCI

Direttrice della Scuola Dottorale:

CARMELA COVATO

Anno Accademico 2007/2008

INDICE

A Beatrice e Tommaso,
con l' augurio di un cammino formativo
pieno di realizzazioni, speranze, sogni

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si propone due finalità di fondo, distinte e al contempo collegate tra loro: da un lato, recuperare la figura e la lezione pedagogica di Paulo Freire (Recife, 1921- San Paolo,1997), uno dei più importanti pedagogisti del Novecento nel contesto latinoamericano e mondiale, il cui pensiero sembra oggi preso in considerazione solo sporadicamente nel dibattito pedagogico italiano; dall'altro lato, ricercare alcune possibili intersezioni e connessioni tra il metodo pedagogico elaborato da Paulo Freire e le sfide educative che, al giorno d'oggi, si presentano alla società italiana, con particolare riferimento all'aumento dei flussi migratori provenienti dal Sud del mondo e dall'Est europeo e, di conseguenza, alla progressiva formazione del nostro Paese come società multiculturale.

Si è tentato di finalizzare tali propositi a partire dall'approccio e dall'analisi delle opere fondamentali e di tutta l'opera di Paulo Freire, sia in lingua italiana sia in lingua portoghese.

Il recupero dell'opera del pedagogista brasiliano, infatti, può essere un'interessante occasione di confronto su alcune delle tematiche pedagogiche che nell'epoca della globalizzazione suscitano maggiore attenzione. Egli, infatti, è stato autore di una vasta produzione, articolata nel corso di un quarantennio - 35 volumi, di cui 25 individuali e 10 collettanei - in cui sono state affrontate diverse e fondamentali tematiche pedagogiche: l'educazione degli adulti, l'elaborazione di un metodo di alfabetizzazione, la formazione allo sviluppo, la formazione dei formatori, la globalizzazione e gli squilibri Nord/Sud del mondo.

L'opera di Freire, d'altro canto, si connota come una visione pedagogica complessiva: una sorta di "pedagogia dell'uomo" densa di aspetti e di riferimenti antropologici, sociologici e filosofici.

Nel primo capitolo si è realizzata una ricostruzione della vicenda biografica del pedagogista brasiliano, fortemente intrecciata agli avvenimenti del Brasile e di altri Paesi del Sud e del Nord del mondo nel corso di quello che lo storico inglese Eric J. Hobsbawm ha definito "secolo breve"[1].

---

[1] Hobsbawm E.J., *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1995.

Freire, infatti, fu un alfabetizzatore ed educatore degli adulti non solo in Brasile, ma anche in Cile e nell'Africa delle ex colonie portoghesi, mentre allo stesso tempo teneva contatti con Università e altre istituzioni educative nordamericane, svizzere e anche italiane – l'Università di Bologna gli conferì la laurea *honoris causa* nel 1989. Per questo possiamo parlare a ragione di un vero "educatore del mondo".

Nel Nordest del Brasile, la regione che diede i natali a Freire, negli anni Sessanta del Novecento c'era una percentuale di analfabetismo pari a circa il 60% del totale della popolazione: 15 milioni di analfabeti su 26 milioni di abitanti. Nel primo esperimento di alfabetizzazione degli adulti, realizzato nella regione del Rio Grande do Norte, egli insegnò a leggere e scrivere a 300 lavoratori rurali in 45 giorni. Da questa esperienza nacque un progetto di collaborazione con il governo democratico di João Goulart per la pianificazione di un piano di alfabetizzazione nazionale.

Nel 1964 il Progetto viene interrotto dal colpo di stato e dall'avvento della dittatura militare guidata da Castelo Branco: Paulo Freire, considerato un sovversivo dalle autorità militari e accusato di comunismo, viene incarcerato per settanta giorni e poi mandato in esilio prima in Bolivia per un breve periodo, poi in Cile e in Svizzera, potendo finalmente rientrare stabilmente in patria solo nel 1980.

Nel secondo capitolo si sono analizzate le influenze e le affinità culturali del pensiero di Paulo Freire, che nelle sue linee portanti incrocia diversi aspetti del marxismo e del movimento cattolico della Teologia della liberazione, molto attivo nelle lotte sociali dell'America Latina degli anni Sessanta e Settanta: tali influenze si esprimono soprattutto in quella che è tuttoggi considerata l'opera principale del brasiliano, *La pedagogia degli oppressi*, scritta alla fine degli anni Sessanta nell'esilio cileno[2].

Ancora negli anni Novanta, infatti, poco prima di morire, il pedagogista affermava:

> "io vedo la storia come la vedono i teologi della liberazione, con i quali mi trovo molto bene, e sono in totale disaccordo con gli altri modi di comprendere la storia che ho presentato sin qui. Secondo me, la storia rappresenta un tempo di possibilità e non un determinismo"[3].

Altri riferimenti del pensiero freireano sono: il personalismo cristiano del filosofo francese Jacques Maritain (1882-1973) – un'influenza che appartiene soprattutto alla prima fase della sua elaborazione; le teorie sul linguaggio dello psicologo culturale

[2] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.
[3] Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008, p.71.

sovietico Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934) – analizzate nella parte del lavoro specificamente dedicata al Metodo Paulo Freire; la teoria dell'egemonia e della subalternità del filosofo e politico italiano Antonio Gramsci (1891-1937), che peraltro avvicina il pedagogista brasiliano alla corrente degli studi post-coloniali.

Un riferimento a parte, poi, è stato riservato alla figura dello psichiatra Franco Basaglia (1924-1980), non per una sua frequentazione diretta con Freire ma soltanto per alcune affinità a livello biografico, di pensiero e di operato riscontrate fra i due intellettuali.

Nel terzo capitolo si è proceduto poi ad un'analisi dettagliata del metodo di alfabetizzazione elaborato da Paulo Freire e all'ipotesi di una possibile attualizzazione dello stesso nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri.

Il passaggio dell'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione e le precarie condizioni che vive la maggior parte della popolazione immigrata – ai livelli dell'inserimento lavorativo, sociale e culturale – spingono la pedagogia ad uno sforzo per facilitare l'integrazione di quest'ultima nella società italiana attuale. Un efficace processo di insegnamento e apprendimento della lingua, a questo proposito, può essere un importante veicolo per far comprendere meglio all'immigrato la nostra società e cultura, al contempo facilitandone il processo di integrazione socio-lavorativa.

Si è riportata anche una parte del colloquio avuto con João Francisco de Souza - uno dei più importanti allievi brasiliani di Freire – al fine di fornire ulteriori spunti ed indicazioni sulle possibilità di diffusione della pedagogia freireana oggi in Italia e in Europa.

Nel quarto capitolo, la riflessione su pedagogia e decolonizzazione, e sulla conseguente formazione delle culture e mentalità popolari, ha suggerito un tentativo, consistente nella messa in relazione di alcuni aspetti della formazione storica, sociale e culturale del Nordeste del Brasile e del Sud Italia, in particolare sotto il profilo della diffusione delle culture popolari in rapporto al tema delle relazioni egemonia/subalternità.

Il quinto capitolo, che assume un'importanza centrale nel presente lavoro, rappresenta il tentativo di trovare un raccordo fra la pedagogia freireana e la pedagogia interculturale, disciplina nata in Italia sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso al

fine di promuovere e favorire strategie di integrazione degli immigrati nella scuola e nella società italiana[4].

In questo capitolo si analizza la posizione di Paulo Freire nell'ambito del dibattito attuale sul multiculturalismo, espressa in particolare nei libri degli anni Novanta *Pedagogia della speranza* e *Pedagogia dell'autonomia*[5]: da qui prendono le mosse alcune riflessioni sui temi della formazione interculturale degli insegnanti e della didattica interculturale delle discipline, due aspetti cruciali dell'educazione interculturale nella scuola italiana di oggi, data la rilevante presenza di alunni immigrati nelle classi italiane, che ha ormai superato il mezzo milione di unità.

Nel sesto capitolo, si offre una breve panoramica delle problematiche sociali – e dunque educative – più urgenti della cosiddetta società della globalizzazione, analizzando le quali è emersa l'ipotesi dell'immigrazione come nuova forma di oppressione sociale.

Mentre la condizione di oppressione a cui Freire faceva riferimento era strettamente legata al territorio e al mondo rurale - dovuta a pratiche quali il latifondo, lo sfruttamento delle terre, la monocoltura, nella società della globalizzazione vi è una forma di oppressione meno localizzata, ma ugualmente drammatica, rappresentata da spostamenti di massa da situazioni di povertà estrema, fughe da guerre e carestie, diaspore causate da disastri ambientali, ecc. I nuovi flussi migratori degli ultimi decenni, dunque, rappresentano un aspetto ormai strutturale della nostra società, con cui la pedagogia e le altre scienze umane e sociali devono e dovranno fare sempre più i conti nell'attualità e nei decenni a venire.

A tale proposito, si può parlare della pedagogia freireana come di una "pedagogia planetaria", anche perché dalla morte dell'educatore avvenuta nel 1997 ad oggi si sono moltiplicate iniziative a livello mondiale, sia per ricordare la figura di Paulo Freire, sia per contribuire alla diffusione delle sue idee, specialmente nei contesti geografici socialmente più disagiati.

---

[4] Cfr. Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1988; Susi F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1994; Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.

[5] Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008; Freire P. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

Vogliamo concludere l'introduzione al presente lavoro con le parole della canzone del cantautore italoamericano Eugenio Finardi *Non diventare grande mai*[6], poiché sembrano esprimere con la forza evocativa del linguaggio musicale uno dei lasciti fondamentali della pedagogia di Paulo Freire: la concezione della vita intera come occasione di apprendimento e come speranza costante di miglioramento e superamento di se stessi.

Non diventare grande mai
non serve a niente sai
Continua a crescere più che puoi
ma non fermarti mai
E continua a giocare e a sognare
Non ti accontentare di seguire
Le stanche regole del branco
Continua a scegliere in ogni momento
Perché vedi, l'avere ragione
Non è un dogma statico o una religione
Ma è seguire la dinamica della storia
E mettersi sempre in discussione
Perché sai non basta
Scegliere di avere l'idea giusta
Assumerne il linguaggio ed il comportamento
Ma poi dormire dentro
E il tuo dovere è di migliorarti
Di stare bene, di realizzarti
Cerca di essere il meglio che ti riesce
Per poi darti agli altri
A ognuno secondo il suo bisogno
E da ognuno a seconda della sua capacità
E anche se oggi potrà sembrare un sogno
Da domani può essere la realtà
Da domani deve esser la realtà.

RINGRAZIAMENTI

[6] Canzone contenuta nel cd di Finardi E. *Diesel* (Cramps 1977).

Durante la scrittura di questo lavoro, diverse volte ho pensato di stare sistematizzando una circolazione collettiva di pensieri e di idee, basata su sollecitazioni culturali continue e quasi quotidiane, più che di stare progettando un "prodotto" personale. Per questo devo ringraziare sentitamente i professori, i ricercatori e le colleghe dottorande del CREIFOS, il Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo diretto dal prof. Francesco Susi.

Fra tutte e tutti, un ringraziamento speciale va al prof. Massimiliano Fiorucci per l'attenzione, la disponibilità e l'umanità con cui ha seguito il mio percorso di Dottorato: lavorare insieme a lui ha rappresentato per me un'opportunità unica di crescita a livello culturale, professionale e personale.

La stesura del quarto e del quinto capitolo mi è stata possibile anche grazie alla frequenza delle attività del Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas della Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) di Recife (Brasile) per alcuni mesi dell'Anno accademico 2006/2007.

Per la "parte brasiliana", desidero anzitutto ringraziare sentitamente i proff. Alexandra e Lúcio Mustafá della UFPE - per la fraterna accoglienza e per i continui e fondamentali stimoli culturali che hanno dato alla mia ricerca - i loro allievi e alunni che mi sono stati vicini e con loro la prof.ssa Anna Maria D'Ottavi, italiana ma *brasileira de coração*.

Voglio anche ringraziare: il prof. Rubem Eduardo da Silva e l'educatrice Ibrantina, coordinatori del Gruppo di studio Paulo Freire, per il costante e caloroso incoraggiamento; la prof.ssa Argentina Rosas, per le riflessioni condivise e la disponibilità a raccontare episodi di vita personale; l'educatrice Socorro Damasceno, per una visita guidata nella storia, nei colori, nei suoni e negli odori di Brasilia Teimosa, un quartiere popolare di Recife, di cui ancora conservo un ricordo vivissimo; il pastore Jardson Gregório della Università Popolare del Nordeste, per avermi fatto conoscere direttamente la realtà delle *favelas*.

Ringrazio e ricordo affettuosamente, infine – ultimo ma primo – il prof. João Francisco de Souza (1945-2008), che mi ha attentamente "disorientato", come lui stesso era solito dire scherzosamente, durante il periodo trascorso nella UFPE, dandomi la

grande opportunità di partecipare attivamente ai lavori del *VI Colóquio Internacional Paulo Freire* (Recife, 30 agosto – 2 settembre 2007).

Non posso concludere i ringraziamenti senza un pensiero affettuoso a Rita, Roberto, Luciana, Dicla e alle molte persone che mi hanno affettuosamente sostenuto e incoraggiato in questi anni non sempre facili ma intensi e importanti.

“Pensare la storia come possibilità
significa riconoscere l’educazione come possibilità.
Significa riconoscere che, anche se l’educazione non può fare tutto da sola,
può però certo raggiungere qualche risultato.
La sua forza sta nella sua debolezza”.

Paulo Freire

AVVERTENZA

Le numerose citazioni in lingua portoghese contenute nel testo, al fine di rendere più agevole la lettura dello stesso, sono state tutte tradotte nelle note corrispondenti.

Trattandosi di testi mai pubblicati in italiano, le traduzioni sono a cura di chi scrive.

Capitolo primo

Biografia di Paulo Freire (1921-1997)

Ho scelto l’ombra di quest’albero per
Riposarmi dal molto che farò,
Mentre ti attenderò.
Chi attende nella pura attesa
Vive un tempo di attesa vana.
Per questo, mentre ti attendo
Lavorerò i campi e
Converserò con gli uomini
Bagnerò di sudore il mio corpo, che il sole brucerà;
le mie mani diventeranno callose;
i miei piedi impareranno il mistero dei percorsi;
le mie orecchie udranno di più,
i miei occhi vedranno ciò che prima non videro,
mentre ti attenderò.
Non ti attenderò nella pura attesa
Perché il mio tempo di attesa è un
Tempo di che-fare.
Non confiderò in coloro che verranno a dirmi,
con la voce bassa e previdenti:
è pericoloso agire
è pericoloso parlare
è pericoloso andare
è pericoloso, attendere, nel modo in cui attendi,
perché questi rifiutano l’allegria della tua venuta.
Non confiderò neanche in coloro che verranno a dirmi,
con parole facili, che già sei arrivata,
perché questi, nell’annunciarti ingenuamente,
ancor prima ti denunciano.
Starò preparando la tua venuta
Come il giardiniere prepara il giardino
Per la rosa che si aprirà a primavera.

Paulo Freire, “Canzone ovvia”

1.1 Il periodo di Recife (1921-1964)

Paulo Reglus Neves Freire, universalmente noto come Paulo Freire, nasce a Recife - città situata nel *Nordeste* brasiliano, capitale dello Stato del Pernambuco - il 19 settembre del 1921, nell'Estrada do Encanamento del quartiere Casa Amarela.

La famiglia Freire è composta dal padre Joaquim Temístocles Freire, capitano della Polizia militare del Pernambuco, dalla madre Edeltrudes Neves Freire - detta *Dona Tudinha*, casalinga - e dai quattro figli Armando, Temístocles, Paulo e Stela.

Gli anni dell'infanzia sono molto importanti nella formazione di Paulo Freire, poiché già in questo periodo egli va intuendo, a partire dalla vita quotidiana e dalle prime esperienze familiari, alcuni aspetti in seguito decisivi nella sua concezione pedagogica e del mondo.

Il rapporto tra i genitori, fedeli a due professioni cristiane differenti - il padre alla spiritualista e la madre alla cattolica - si fonda sull'amore e sul rispetto reciproco, al di là delle appartenenze religiose. Il padre, poi, con un atteggiamento autorevole e mai autoritario, insegna "sul campo" la pratica del dialogo al giovanissimo Paulo; la madre, invece, è la prima a trasmettergli gli elementi basilari del portoghese scritto, in lezioni svolte nel cortile di casa con materiali di fortuna - gessetti, brandelli di albero del mango, ecc. - basate sulla trascrizione delle nuove parole via via generatesi dalla conversazione con il figlio. In famiglia, in generale, si respira un clima di collaborazione, di armonia e di amore, oltre che tra padre e madre e tra genitori e figli, anche tra i figli stessi.

Spostando l'attenzione dal quadro familiare alla cornice sociale in cui Paulo Freire si trova a crescere, va rilevato che il *Nordeste* - regione che parte dallo Stato di Bahia e percorre la costa atlantica brasiliana fino al confine settentrionale - costituisce da diversi secoli la zona del Brasile più povera economicamente e più arretrata culturalmente[7].

---

[7] Sebbene tale situazione derivi da complessi e intrecciati fattori storici, che in questa sede non è possibile analizzare, è altresì possibile accennare brevemente a un fenomeno di importanza cruciale nei processi di formazione economica, sociale e culturale del territorio in questione: la *dipendenza dalla madrepatria*. Diversi economisti hanno osservato come, nell'ambito dei rapporti *centro/periferia* all'interno dei Paesi post-coloniali, proprio le zone economicamente più sfruttate dai colonizzatori - le più ricche in epoca coloniale, presentino maggiori problemi economici e sociali in seguito ai processi di decolonizzazione. Ciò si verifica in quanto in queste zone si ebbero processi di sviluppo esclusivamente *esogeni*, tutti basati sui depositi dei grandi capitali stranieri, che non hanno consentito la formazione né di un tessuto di economia di sussistenza né di una rappresentativa borghesia locale.
All'interno dell'economia coloniale gestita dai portoghesi, ad esempio, il *Nordeste* costituì proprio la zona del Brasile più sfruttata, il cui fertilissimo territorio è stato dilaniato dai secolari cicli di monocoltura

Il filosofo uruguaiano Eduardo Galeano, tentando di ricostruire le cause storiche che hanno generato miseria e arretratezza in questo territorio, ha richiamato l'attenzione su alcuni dati allarmanti, riferendosi in particolare allo Stato del Pernambuco, alla città di Recife e proprio al quartiere Casa Amarela che ha dato i natali a Freire:

"un terzo della popolazione di Recife sopravvive emarginata nelle baracche dei bassifondi; in un quartiere, Casa Amarela, oltre la metà dei bambini che nasce muore prima di compiere un anno. Nelle città del Nordest, la prostituzione infantile – bambine di dieci o dodici anni vendute dagli stessi genitori – è frequente…Il Pernambuco ora produce meno della metà dello zucchero rispetto allo stato di São Paulo, e con una resa per ettaro molto inferiore. Tuttavia il Pernambuco vive dello zucchero, e di esso vivono i suoi abitanti concentrati tutti nella zona umida, mentre lo stato di São Paulo ha il centro industriale più potente dell'America Latina"[8].

Si tratta di dati che risalgono agli anni '60, estendibili senza forzature a quarant'anni indietro – cioè agli anni '20, in cui nacque Freire - e anche a quarant'anni avanti – cioè ai giorni nostri, che tastano il polso a gravissime situazioni di miseria, d'ingiustizia e di stallo sociale[9].

Il futuro pedagogista, quindi, si trova fin da bambino a contatto con una realtà estremamente povera e desolata, nonostante gli anni del primo Brasile repubblicano – che corrono dal 1889 al 1930 - si caratterizzino per ondate di scioperi e di rivolte, in tutto il Paese e in particolare nel *Nordeste*[10].

Quando Paulo Freire ha undici anni, nel 1932, si trasferisce con la famiglia a Jaboatão, una piccola città a pochi chilometri da Recife. Questo trasferimento rappresenta, per diversi motivi, un passaggio difficile e al contempo fondamentale nella vita e nella crescita del ragazzo.

---

delle piantagioni (caffè, zucchero, cotone), che hanno determinato l'alternanza di splendori e miserie, fino alla definitiva desertificazione di una parte considerevole della terra.

[8] Galeano E., *Le vene aperte dell'America latina*, Sperling & Kupfer, Milano 1997, p.78.

[9] La Estrada do Encanamento, dove Freire nacque e abitò per i primi anni della sua vita, risulta una sorta di spartiacque tra il quartiere di Casa Forte, una delle zone tradizionalmente più nobili di Recife, e il quartiere di Casa Amarela. Quest'ultimo oggi si configura come un rione diviso fra una minoranza di abitazioni borghesi e una maggioranza di poverissime costruzioni di fortuna, in cui vivono molte famiglie con bambini piccoli nell'assenza totale delle infrastrutture e dei servizi necessari alla sopravvivenza minima.

[10] A questo proposito si ricordano la nascita della Confederazione Operaia Brasiliana nel 1908 e la nascita del Partito Comunista nel 1922.

Le condizioni economiche della famiglia peggiorano, sia perché la crisi mondiale del 1929 abbassa il tenore di vita di molte famiglie brasiliane, sia perchè il capofamiglia Joaquim Temístocles deve lasciare il suo incarico in polizia e inizia a dedicarsi solo a lavoretti saltuari, per via di una malattia che ne causerà la morte nel 1934. In questo periodo, oltre al dolore per il lutto familiare sopraggiunto, la famiglia Freire incorre in gravi ristrettezze economiche e per un breve periodo conosce anche la fame.

Proprio in questi anni, dunque, in seguito al trasferimento dalla realtà urbana di Recife alla realtà provinciale di Jaboatão – in un contesto ancora non industrializzato come il *Nordeste* degli anni '30 - Freire comincia a entrare in contatto da una parte con la povertà, vivendola innanzitutto in prima persona, e dall'altra parte con il mondo degli umili, che per lui costituiva la realtà sociale di riferimento più immediata. Questi due elementi risulteranno basilari per la futura elaborazione delle sue concezioni pedagogiche.

Per altri aspetti, il giovane Paulo conduce l'ordinaria vita di un ragazzo della sua età, fatta anche di divertimenti, aspirazioni e sogni.

Negli anni dell'adolescenza, in particolare, coltiva la passione per la musica e sogna di diventare cantante, partecipando anche con successo ad alcuni concorsi canori a Recife.

In un'intervista concessa ad Edson Passetti pochi anni prima di morire, egli stesso ricorda con tenerezza il naturale evolversi della sua passione:

> "avevo questo grande sogno di fare il cantante. Arrivai ad andare al *Rádio Clube* di Recife, con un biglietto di presentazione di mio zio. Il tipo accartocciò il biglietto, brontolando qualcosa, e non mi chiamò mai. Ma oggi penso che sia stato meglio così: ora sarei un cantante in pensione e non avrei scritto niente, non avrei scritto *La pedagogia degli oppressi*"[11].

La passione per il canto e per la musica, comunque, continuerà ad essere presente nella vita di Paulo, sia pure soltanto a livello amatoriale.

Un problema urgente che si pone sua madre Edeltrudes in questi anni è quello di far proseguire gli studi al figlio, il quale ha da subito manifestato grande interesse e altrettanta propensione per le materie scolastiche. A Jaboatão, però, non ci sono scuole

[11] Passetti E., *Conversazioni con Paulo Freire. Il viandante dell'ovvio*, Elèuthera, Milano 1996, pp. 26-27.

secondarie pubbliche, mentre qualsiasi scuola privata è inaccessibile per motivi economici. *Dona Tudinha*, dopo una ricerca lunga e persistente, incontra finalmente il professor Aluízio Pessoa de Araújo, che consente a Paulo di entrare nel Colégio Oswaldo Cruz, in cui potrà completare la formazione superiore.

Nella stessa intervista di Passetti, Freire ricorda con trasporto il ruolo agevolatore svolto dai suoi due fratelli maggiori nel periodo della morte del padre, pieno di ristrettezze e di difficoltà:

“Armando, il maggiore dei miei fratelli, che aveva diciotto anni, abbandonò gli studi. Non finì la scuola media superiore; penso che abbia frequentato fino al terzo anno. Trovò un lavoro presso la prefettura di Recife, e lo stipendio che riceveva costituì un grande aiuto per mia madre…Temístocles trovò lavoro a Recife come fattorino – poveretto! – e portava documenti da una ditta all’altra; finì per entrare nell’esercito”[12].

Attraverso tali ricordi, emerge anche la gratitudine che Freire sentì per tutta la vita verso i suoi fratelli, perché i loro sacrifici gli hanno consentito di studiare e di diventare un intellettuale, senza peraltro attizzare gelosie o ledere rapporti in famiglia.

Nel 1941, in seguito al ritorno di tutta la famiglia a Recife, Paulo Freire inizia l’attività di professore di portoghese presso lo stesso Colégio Oswaldo Cruz dove aveva appena completato gli studi superiori. Questa attività gli consente di avere un’autonomia economica sufficiente per prendere due importanti decisioni negli anni immediatamente successivi: iscriversi alla prestigiosa Facoltà di Diritto dell’Università di Recife nel 1943 e sposarsi nel 1944.

La moglie Elza Maria Costa de Oliveira, un’insegnante della scuola primaria, oltre a rimanere per più di quarant’anni sua compagna nella vita privata e familiare, prenderà anche parte attiva alle azioni educative condotte in tutto il mondo, dove il suo approccio all’insegnamento degli adulti risulterà a più riprese fondamentale per l’elaborazione teorica del marito. Dal matrimonio con Elza, Paulo ha cinque figli: tre femmine – Maria Madalena, Maria Cristina e Maria de Fátima, affettuosamente soprannominate “le mie tre Marie” – e due maschi – Joaquim e Lutgardes.

Conseguita la laurea in Diritto, Freire intraprende la carriera di avvocato.

[12] *Ivi*, pp. 35-36.

È sufficiente però la prima causa difesa - il pagamento di una somma di denaro che un dentista molto indebitato deve a un ricco – per fargli decidere che l'avvocatura non è il percorso lavorativo che intende seguire. Tale decisione, non presa sull'onda dell'emozione bensì maturata nel corso del tempo e ben ponderata, costituisce un passaggio fondamentale del percorso di vita del pedagogista, che ribadisce in via definitiva il suo interesse personale, culturale e professionale per l'ambito dell'educazione.

Come sostiene Celia Frazão Soares Linhares, infatti,

"è in questo momento che si va sintetizzando in Paulo Freire un fascio di relazioni e decisioni anteriori… la giustizia cercata nel *Diritto*, sembra sia divenuta più attraente e possibile, per lui, attraverso i cammini dell'*Educazione*.

Si intuisce che il dilemma tra il continuare ad essere avvocato o diventare educatore – episodio così ben raccontato in *Pedagogia della speranza (uno scritto di Freire del 1992, ndr)* – ha già relazione con il suo movimento di non aderire all'oppressore, facendolo riavvicinare all'educazione"[13].

A partire dal 1947, infatti, Freire comincia a ricoprire importanti incarichi a Recife, all'interno di Enti locali e nazionali adibiti alla diffusione dell'educazione e della cultura per gli strati sociali più svantaggiati.

Dal 1947 al 1954 è direttore della Divisione Educazione e Cultura del SESI (Servizio Sociale per l'Industria), un servizio istituito dalla Confederazione nazionale dell'Industria brasiliana. Negli anni '50, contemporaneamente, è tra i fondatori del SEC (Servizio di Estensione Culturale) e del MCP (Movimento di Cultura Popolare). Nei primi anni '60, inoltre, è coordinatore dell'ISEB, l'Istituto Superiore di Educazione Brasiliana. Un altro evento rilevante di questi anni è la partecipazione al Congresso Nazionale di Educazione degli Adulti, svoltosi a Rio de Janeiro nel 1958, in cui Freire rende finalmente pubbliche le sue idee pedagogiche rivoluzionarie, basandosi sui temi principali che stava sviluppando nella sua tesi di concorso per la cattedra di Filosofia

[13] Frazão Soares Linhares C., *Memorie e narrazioni come lettura e rilettura del mondo in Paulo Freire*, in AA.VV., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, a cura di Telleri F., CLUEB, Bologna 2002, p.307.

della Storia nella Scuola di Belle Arti dell'Università di Recife, dal titolo *Educaçao e atualidade brasileira*[14].

Gli anni '50 ed i primi anni '60 del Novecento risultano fondamentali per tutta l'evoluzione successiva del pensiero freireano. È in questi anni, infatti, che il pedagogista, insieme ad una nutrita cerchia di intellettuali recifensi, inizia quel lavoro duplice e complementare che caratterizzerà tutto il suo percorso: da una parte l' approfondimento teorico, tramite lo studio e l'analisi dei testi di alcuni classici delle scienze umane (gli europei Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel e Karl Manheim, i brasiliani Anísio Texeira e Gilberto Freyre e altri), dall'altra parte la sperimentazione sul campo delle teorie studiate, analizzate e rielaborate, attraverso le esperienze di educazione popolare sul territorio. Da tale duplice e inscindibile istanza si genera la progressiva e mai definitiva elaborazione di quello che sarà chiamato *Metodo Paulo Freire*.

In questi anni il Brasile è una nazione che attraversa una fase di intensi conflitti politici, spaccata a metà tra le spinte rinnovatrici propugnate dalle forze politiche progressiste, tendenti ad allargare la sfera dei diritti dei contadini e degli operai e a favorire la nazionalizzazione delle industrie, e le rivendicazioni conservatrici dei grandi latifondisti e dell'alta borghesia, volte alla preservazione dei rapporti di lavoro feudali da sempre predominanti nelle campagne[15].

In questo quadro, il fatto che Paulo Freire stia animando - attraverso l'intervento pedagogico – la lotta per l'emancipazione delle masse contadine analfabete, nei primi anni '60, conduce ad un intreccio molto stretto fra la vicenda biografica del pedagogista e le vicende politiche del Brasile.

Proprio al principio di questo decennio, infatti, dopo molti anni di confronto con altri intellettuali ed educatori e di sperimentazione educativa sul campo, Freire appronta il

---

[14] Freire non vinse il concorso, posizionandosi solo al secondo posto dietro la professoressa Maria do Carmo Tavares, la quale presentò una tesi sull'ebraismo. La reazione del pedagogista a questa sconfitta, però, non fu così negativa: anni dopo, anzi, riflettendo sulle notevoli esperienze pedagogiche intraprese in seguito al concorso, ebbe modo di dichiarare: "ho perso la cattedra, ma ho guadagnato la vita!".
Educação e atualidade brasileira fu il primo libro di Freire pubblicato in Brasile in tiratura limitata (1959), nonché uno dei due pubblicati prima dell'esilio – assieme ad *Alfabetização e conscientização* (1963). Nel 2001 il testo è stato ripubblicato dalla casa editrice Cortez (São Paulo).

[15] A testimonianza di questa spaccatura della società, a distanza di pochi anni si alternano i governi di Getúlio Vargas, populista di tendenze democratiche vicino al proletariato, e di Juscelino Kubitschek, liberale nettamente più vicino agli interessi della borghesia fondiaria e del capitale straniero.

suo metodo originale di alfabetizzazione, e comincia a testarlo in un primo momento in una iniziativa di educazione degli adulti attiva in diverse parrocchie del quartiere Casa Amarela.

Sempre a Recife, poco dopo, all'interno del Centro di Cultura *Dona Alegarinha*, il pedagogista inaugura un Circolo di cultura per la discussione dei problemi quotidiani degli abitanti della comunità *Poço da Panela*, intraprendendo un percorso educativo di un mese con cinque alfabetizzandi.

Come afferma Heinz-Peter Gerhardt, fu proprio in seguito a quest'ultima esperienza che si cominciò a parlare del *Metodo Paulo Freire* di alfabetizzazione:

> "Freire relata que na 21° hora de alfabetização um participante era capaz de ler artigos simples de jornal e escrever sentenças curtas. Os *slides*, particularmente, criavam grande interesse e contribuíam para a motivação dos participantes. Depois de 30 horas (uma por dias, cinco dias da semana) a experiência foi concluida. Três participantes tinham aprendido a ler e escrever. Podiam ler textos curtos e jornais e escrever cartas. Dois participantes se evadiram. Assim nasceu o *Método Paulo Freire de alfabetização*"[16].

Forte di queste prime esperienze, nel 1963 il pedagogista intraprende una campagna di alfabetizzazione dei contadini nella città di Angicos, situata sempre nel *Nordeste*, nello Stato del Rio Grande do Norte.

In questa straordinaria esperienza, dopo un mese e mezzo di discussioni nei Circoli di cultura, trecento lavoratori rurali sono in grado di leggere e scrivere. Il presidente in carica del Brasile, il democratico João Goulart, si reca alla cerimonia di chiusura della campagna di Angicos accompagnato dal ministro dell'Educazione Paulo de Tarso Santos.

Nelle settimane successive lo stesso Goulart, in coerenza con la sua politica di vicinanza ai bisogni e agli interessi del proletariato[17], si mostra personalmente

---

[16] "Freire riporta che, giunti alla 21° ora di alfabetizzazione, un partecipante era in grado di leggere semplici articoli di giornale e di scrivere brevi frasi. In particolare, le diapositive creavano grande interesse e incrementavano la motivazione dei partecipanti. Dopo 30 ore (una al giorno, cinque alla settimana) l'esperienza si concluse. Tre partecipanti avevano imparato a leggere e a scrivere. Due partecipanti avevano lasciato il corso. Così è nato il *Metodo Paulo Freire di alfabetizzazione*". Gerhardt H., *Uma voz européia. Arqueologia de um pensamento*, in Gadotti M. (organizador), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, Cortez, São Paulo 1996, p.156 (mia traduzione dal portoghese).

[17] Nel suo breve mandato (1961-64), Goulart tentò di abolire il presidenzialismo per instaurare un regime parlamentare e di far approvare alcune riforme di base al fine di migliorare le condizioni di vita dei

interessato all'opera che Freire va conducendo per le zone rurali del *Nordeste*, fino a proporgli di coordinare un Programma di Alfabetizzazione Nazionale per conto del governo brasiliano.

Gli obiettivi del Programma sono a dir poco ambiziosi: si tratta di rendere capaci di leggere e scrivere circa due milioni di brasiliani nel giro di due anni, attraverso l'utilizzo del Metodo Paulo Freire, la formazione di educatori e coordinatori e l'istituzione di alcune centinaia di Circoli di cultura nei centri urbani e rurali strategici del Brasile. La portata rivoluzionaria del Programma di Alfabetizzazione Nazionale si può intendere attraverso il richiamo di un dato: nel *Nordeste* degli anni '60, su una popolazione di circa 25 milioni di abitanti, 15 milioni (il 60%) sono analfabeti.

Il Programma ha inizio a Brasilia - la capitale di recente costruzione[18] - in seguito a una cerimonia inaugurale a cui partecipano tutte le principali autorità brasiliane, negli ultimi giorni di gennaio del 1964.

Nelle prime settimane in cui il pedagogista brasiliano si mette all'opera, insieme al gruppo di lavoro da lui coordinato, gli esiti positivi - come Freire stesso testimonia nel passo che segue - sembrano proseguire agli stessi ritmi straordinari della precedente campagna di alfabetizzazione ad Angicos:

"accadde anche che un analfabeta di Brasilia, tra l'emozione generale (compreso l'allora ministro dell'Educazione Paulo di Tarso, il quale si interessava tanto di educazione popolare che la sera, dopo aver finito il suo lavoro, andava ad assistere ai dibattiti dei circoli di cultura) disse: *Tu ja lê*, che in buon portoghese sarebbe *Tu ja lês* (tu già leggi). Era la prima sera del corso di alfabetizzazione"[19].

contadini. Entrambi i tentativi di riforma fallirono a causa della mancanza del necessario consenso politico di maggioranza.

[18] Brasilia fu costruita completamente "a tavolino" nel 1960 da Oscar Niemeyer, il più importante architetto brasiliano vivente, oggi centenario. Si tratta di una città completamente razionalizzata dal punto di vista degli spazi, edificata secondo il modello architettonico modernista, in cui anche questioni come il numero dei palazzi (e dei piani dei palazzi!) o dei supermercati di ognuno dei quartieri sono state accuratamente pianificate prima della costruzione.
Molto interessante notare come negli stessi anni - mentre a Brasilia si costruisce la città del futuro - a Recife un gruppo di pescatori occupa un territorio abbandonato chiamandolo *Brasilia teimosa* ("Brasilia ostinata"): "Brasilia" a causa dell'occupazione del territorio in concomitanza con la fondazione della Capitale; "ostinata" in quanto, nonostante gli sfollamenti organizzati quasi ogni notte dalla polizia, i pescatori resistono e alla fine si insediano stabilmente in questa zona antistante il lungomare di Recife, fondando un quartiere popolare che oggi - grazie a decennali azioni di lotta sociale - è uno dei più organizzati della città.

[19] Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977, p.145.

Meno di due mesi dopo, alla fine di marzo, costretto ad una prova di forza a causa delle tensioni interne al suo governo, il presidente João Goulart annuncia in un discorso pubblico il blocco degli affitti, l'esproprio di alcuni latifondi e altre misure radicali che vanno chiaramente contro gli interessi dei grandi imprenditori.

Pochi giorni dopo, il 1° aprile, alcuni militari, capeggiati da Humberto de Alencar Castelo Branco, mettono in atto il colpo di stato che portò alla nascita della Dittatura militare, appoggiato dalle forze politiche più diverse: imprenditori, latifondisti, ceti medi, oltre che la parte più conservatrice della Chiesa.

Si dovranno attendere diciotto anni per il ripristino del pluralismo politico e della vita democratica, che avverrà solo nel 1982.

Dopo due settimane di Regime, il 14 aprile 1964, il Programma di Alfabetizzazione Nazionale viene soppresso. Fra aprile e giugno Freire viene per due volte trasportato di forza a Rio de Janeiro per essere sottoposto agli interrogatori della polizia militare. Il 16 giugno viene incarcerato con pesantissime accuse, tra cui la principale è quella di comunismo, e trascorre due mesi e mezzo nelle prigioni di Recife e di Olinda, un'altra città del Pernambuco.

A settembre dello stesso anno, messo di fronte alla scelta tra il martirio nel suo Paese e l'esilio, sceglie la seconda via. Non si tratta di una scelta facile: il pedagogista, in un primo momento, rimane fermo sulla sua idea di rimanere in carcere pur di continuare a stare nel suo Paese. Visto l'accanimento del Regime contro di lui, con ogni probabilità il futuro che lo attende in Brasile è lo stesso dei centinaia di *desaparecidos* torturati e lasciati scomparire dalla Dittatura militare[20]. Solo in seguito all'opera di convincimento e alle amorevoli pressioni della moglie Elza, Paulo Freire si decide per l'esilio.

Anche se il carcere rappresenta un'esperienza relativamente breve della sua vita, Freire ne rimane profondamente scosso, conservandone un ricordo vivo per tutta la sua

[20] La dittatura militare brasiliana (1964-1982) è stata valutata da diversi storici come una sorta di modello di autoritarismo "blando", specie se rapportato alle cruente dittature che ebbero luogo in America latina negli anni '70 – e in particolare alla dittatura di Pinochet in Cile e a quella di Videla in Argentina. Nonostante il modello di "Regime *soft*", di fatto i militari brasiliani limitarono moltissimo i diritti politici dell'opposizione e determinarono la scomparsa di centinaia di nemici politici - o sospettati tali.
Va detto, per chiarezza, che i regimi in Cile e in Argentina produssero un numero di *desaparecidos* neanche paragonabile a quello brasiliano, stimato nell'ordine delle diverse decine di migliaia di persone in entrambi i casi - anche se, data la gravità delle limitazioni nei diritti delle persone, di certo non si tratta di questioni da valutare soltanto o principalmente con i conteggi numerici.
Su tale questione si veda Trento A., *Il Brasile. Una grande terra tra progresso e tradizione (1808-1990)*, Giunti, Firenze 1992.

esistenza. Dieci anni più tardi, infatti – nel gennaio del 1975, scriverà una lettera a Clodomir Santos de Moraes, avvocato organizzatore delle Leghe contadine degli anni ’70 e suo compagno di cella a Olinda, ricordando il periodo del carcere come una ferita ancora viva e profonda nell’anima[21].

In seguito a questo biennio assai turbolento, in cui gli eventi della sua vita personale si legano a doppio filo alle vicende politiche e sociali brasiliane, Paulo Freire decide dunque di partire per la Bolivia, destinazione La Paz.

1.2 Il periodo dell’esilio (1964-1980)

Dopo una breve permanenza nella capitale boliviana La Paz, in cui l’ambientamento è difficile soprattutto a causa del rigido clima di montagna, Paulo Freire si trasferisce a Santiago del Cile, dove vive e opera per quattro anni e mezzo, dal novembre 1964 fino all’aprile 1969.

L’esilio, ovviamente, è un evento traumatico che oltre ad interrompere il lavoro del pedagogista in Brasile ha delle ripercussioni dirette e pesanti sulla sua famiglia, che all’epoca, oltre alle tre figlie femmine più grandi, ha il compito di crescere due bambini di appena sei e sette anni, i due figli maschi Joaquim e Lutgardes.

Come afferma Cristina Heiniger Freire, una delle tre figlie di Paulo,

“O golpe militar interrompeu e congelou a relação normal de nossa família e a de tantas outras, obrigando-nos a viver numa espécie de parênteses, onde nada coincidia com que éramos. Foram momentos difíceis para todos nos, e acredito que cada um o vivenciou de maniera diferente. Pessoalmente, sentia-me como uma planta violentemente arrancada da terra. Este sentimento me acompanhou por muitos anos e só foi diminuindo à medida que fui criando novas raízes, sempre ficando a dúvida do lugar destas raízes”[22].

---

[21] Cfr. Araújo Freire A.M., *A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire*, in Gadotti M. (organizador), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, già cit., p.41.

[22] “Il golpe militare ha interrotto e congelato le relazioni normali della nostra famiglia e quelle di tante altre, obbligandoci a vivere in una specie di parentesi, in cui nulla coincideva con ciò che eravamo. Furono momenti difficili per tutti noi, e credo che ognuno li abbia vissuti in modo differente. Personalmente, mi sono sentita come una pianta violentemente sradicata dalla terra. Questo sentimento mi ha accompagnato per molti anni ed è diminuito solo nel momento in cui ho creato nuove radici, sempre rimanendo nel dubbio riguardo al luogo di queste radici”. Heiniger Freire C., *Convivência com meus pais (1947-64)*, In Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Cortez, São Paulo 2001, p.LXXXI

In questi anni il Cile è amministrato dal governo di Eduardo Frei, politico democristiano di tendenze progressiste che guida un progetto di riforma agraria finalizzato a favorire lo sviluppo nazionale e a migliorare i livelli di benessere degli strati sociali più deboli della popolazione.

Egli, anche su consiglio di alcuni suoi collaboratori, manifesta da subito il suo interesse per il metodo di alfabetizzazione degli adulti elaborato da Freire.

Il pedagogista, così, comincia a collaborare attivamente al progetto del governo cileno, sulla scorta delle esperienze accumulate nel quindicennio precedente in Brasile, ottenendo nuovamente notevoli risultati.

Nei primi anni di esilio, inoltre, Freire dà vita per la prima volta ad un'intensa fase di produzione scritta. Tra il 1967 e il 1968, in un periodo di pochi mesi, mette a punto due tra le sue opere principali: *L'educazione come pratica della libertà* prima e *La pedagogia degli oppressi* poi, entrambe pubblicate prima in Cile in lingua spagnola e nel 1970 in Brasile in lingua portoghese[23].

Un aspetto interessante della prima fase produttiva di Paulo Freire - messo in evidenza dal suo collaboratore e amico personale Paulo Rosas - sta nel fatto che il periodo iniziale dell'esilio segni uno dei momenti di più intensa e feconda riflessione nel percorso umano e professionale del pedagogista brasiliano, sancendo quasi un passaggio dal "tempo dell'oralità" al "tempo della scrittura":

"ele próprio, confessa haver levado um ano ou mais falando, em conferências, debates e conversas com amigos, sobre o livro que estava sendo *partejado*: *tempo da oralidade* da *Pedagogia do oprimido*. Não vivera, igualmente, entre os anos 50 e 64 no Recife, o *partejamento* e o *tempo de oralidade* das referências primeiras, das categorias que fundamentariam e, ao mesmo tempo, seriam o legado maior do seu pensamento? Não estava ele, a todo instante, em aulas, conferências, debates, conversas com os amigos, a falar de conscientização e mudança, consciência ingênua, fanatizada ou massificada, e consciência crítica, educação e domesticação? Quantas, dessas e de outras palavras e expressões, não estavam, devagarinho, mas com firmeza, integrando *nosso* vocabulário cotidiano?"[24].

(mia traduzione dal portoghese).

[23] Ovviamente, data la difficile situazione politica del Brasile, i testi all'inizio circolarono solo in forma clandestina e in tiratura limitata. Ad esempio, il titolo con cui si fece circolare *La pedagogia degli oppressi*, per via della censura, era *Teoria psicosociale*. Oggi uno dei rari esemplari del libro "camuffato" dei primi anni '70 si trova nella biblioteca privata del prof. João Francisco de Souza a Recife.

[24] "Lui stesso confessa di aver trascorso un anno e più discutendo, in conferenze, dibattiti e conversazioni con gli amici, del libro che stava per essere *partorito*: il *tempo dell'oralità* de *La pedagogia degli oppressi*. Non si assisteva, ugualmente, tra gli anni '50 e '64 a Recife, al *parto* e al *tempo dell'oralità* dei

Ciò che colpisce maggiormente, nel quadro tracciato, è che *L'Educazione come pratica della libertà* e *La pedagogia degli oppressi* - due opere di notevole complessità, tanto dal punto di vista dell'impianto teorico e concettuale di sfondo quanto da quello della pluralità dei riferimenti ai più diversi pensatori nell'ambito delle scienze umane - vengano "partorite" nel giro di pochi mesi. In particolare, *La pedagogia degli oppressi*, oggi considerata il suo testo più importante, viene scritta per la maggior parte in quindici giorni, con soltanto l'ultimo dei quattro capitoli di cui si compone completato a qualche mese di distanza.

Si tratta, però, per usare ancora l'espressione di Rosas, di un "parto" con una lunga gestazione: non l'elaborazione improvvisa di un genio della pedagogia, bensì una rielaborazione di esperienze accumulate nell'arco di un quindicennio, a stretto contatto con gli intellettuali e i centri educativi della città natale, Recife.

Una lunga esperienza e un costante atteggiamento di ricerca partecipante, dunque, conducono Freire alla progressiva e paziente elaborazione di una teoria pedagogica nuova e rivoluzionaria. Questo aspetto, cioè il partire dall'esperienza e dalla prassi pedagogica per giungere solo in una seconda fase all'elaborazione teorico-filosofica intorno all'educazione, rappresenta un'atteggiamento costante in tutta l'opera del pedagogista brasiliano.

Tra il '68 e il '69, inoltre, accanto alle due opere citate, Freire porta a termine altri quattro scritti minori, tutti strettamente collegati alle azioni pedagogiche degli anni precedenti, svolte in Brasile, e del momento, in Cile: *Educação e conscientização: extensionismo rural*, pubblicato in Messico nel 1968; *Contribución al proceso de conscientización del hombre en América Latina*, pubblicato nello stesso anno in Uruguay; *Acción cultural para la libertad* e *Extensión o comunicación? La*

---

primi riferimenti e delle prime categorie che saranno, allo stesso tempo, fondamento e làscito principali del suo pensiero? Non era presente lui stesso, in ogni istante, in lezioni, conferenze, dibattiti, conversazioni con gli amici, parlando di coscientizzazione e cambiamento, coscienza ingenua, fanatizzata o massificata, e coscienza critica, educazione e addomesticamento? Quante, fra queste ed altre parole ed espressioni, non stavano, piano piano, ma con fermezza, integrando il *nostro* vocabolario quotidiano?". Rosas P., *Paulo Freire: aprendendo com a própria história*, dal sito Internet www.fundaj.gov.br (consultazione: maggio 2007), p.8 (mia traduzione dal portoghese).
Paulo Rosas fu uno stretto collaboratore di Paulo Freire negli anni '50 e nei primi anni '60, nell'ambito delle iniziative promosse dal Movimento di Cultura Popolare (MCP) a Recife. Recentemente scomparso, ha ricoperto per diversi anni l'incarico di Presidente del Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas dell'Università Federale del Pernambuco (UFPE), a Recife.

conscientizazión en el medio rural, entrambi pubblicati in Cile, l'uno nel 1968 e l'altro nel 1969[25].

In questo stesso anno, poi, il pedagogista riceve un invito dalla prestigiosa Università statunitense di Harward, per tenere lì un corso di lezioni. Accetta, e rimane negli Stati Uniti per quasi un anno, dal febbraio 1969 all'aprile 1970. Qui ha modo di partecipare a molti convegni e seminari e di diffondere per la prima volta le sue idee pedagogiche in un contesto esterno all'America Latina.

La fama di Paulo Freire e del suo metodo di alfabetizzazione, dunque, vanno estendendosi in diverse parti del mondo, di pari passo con le proposte di collaborazione che aumentano di mese in mese. Una di queste - che andrà a rappresentare un cambiamento importante e un ulteriore ampliamento degli orizzonti nella vita del pedagogista - giunge da un Paese europeo, la Svizzera.

Il Consiglio Mondiale delle Chiese, con sede a Ginevra, sta progettando una sorta di consultorio speciale, all'interno del suo Dipartimento di Educazione, e propone a Freire il coordinamento di questo nuovo organo ancora in fase di creazione.

Il pedagogista brasiliano, dal momento in cui accetta la proposta elvetica, trova dimora stabile a Ginevra per oltre 10 anni, dal febbraio 1970 fino al giugno 1980.

Uno dei risultati più rilevanti del periodo ginevrino sta nella fondazione dell'Istituto di Azione Partecipativa (IDAC), che il pedagogista stesso fonda nel 1971 e che dirige per nove anni. Attraverso L'IDAC, Freire e il suo gruppo di collaboratori progettano molte azioni educative a livello internazionale, rivolte soprattutto alle zone del pianeta più disagiate e nevralgiche.

All'inizio degli anni '70, inoltre, il pedagogista ha modo di visitare l'Italia diverse volte, data anche la prossimità geografica del nostro Paese con la Svizzera. In Italia corrono anni di grande fermento politico e mobilitazione sociale: il movimento studentesco rivendica un sistema scolastico ed universitario più democratico, ugualitario e trasparente; il movimento dei lavoratori, dal canto suo, si batte per una società che garantisca agli operai maggiori diritti sul lavoro e possibilità di mobilità sociale

[25] Freire P., *Educação e conscientização: extensionismo rural,* CIDOC/Cuaderno 25, Cuernavaca (México) 1968; gli scritti cileni *Acción cultural para la libertad* e *Extensión o comunicación* sono stati poi ripubblicati in Brasile, nell'originale portoghese, rispettivamente nel 1976 e nel 1971 (cfr. note successive); dell'edizione uruguaiana non è stato possibile reperire gli estremi.

ascendente. In questa cornice si inquadra la partecipazione del pedagogista brasiliano a diversi convegni e assemblee sindacali sul tema dell'educazione degli adulti a Roma[26].

Sempre in Italia, inoltre, Freire si lega ad una Comunità ecclesiale di base coordinata da Linda Bimbi, un'intellettuale italiana precedentemente attiva in Brasile nel movimento della Teologia della liberazione, e in seguito espulsa dal Paese per mano del governo dittatoriale[27].

Oltre che per motivi professionali, Freire visita spesso l'Italia - e in particolare la città di Roma - anche perché passare dal rigido clima svizzero al sole della Capitale significa ritrovare un po' del suo amato e mai dimenticato Brasile, come avrà modo di affermare in età avanzata:

"quando andavo a Roma era come se andassi dallo psicanalista: tre giorni a Roma erano sufficienti per farmi venire fuori da una prostrazione di sei mesi. Roma ha una caratteristica ineguagliabile, vi si cammina nella storia. Roma è la straordinaria fusione tra il passato, a volte degno di condanna, e il presente, davanti al quale bisogna aprire le braccia. Là non si ammette immobilità. Roma provoca una permanente uscita da se stessi, vi è un gusto per la bellezza che mi rendeva felice"[28].

Non va dimenticato, comunque, che per il pedagogista brasiliano, nonostante i fitti impegni professionali e la fase di densa elaborazione teorica, sono pur sempre anni difficili, di esilio e di nostalgia della sua patria amata.

Un episodio, in particolare, può gettare luce sulla condizione precaria e critica di esiliato, anche all'estero, che Freire vive sulla sua pelle.

---

[26] Si tratta di una partecipazione, seppur breve, attiva e appassionata come sempre, tanto che alcuni anni dopo gli stessi sindacati italiani conferiranno a Freire un riconoscimento per aver fornito, tramite la messa in comune delle sue idee pedagogiche, un contributo determinante sul dibattito intorno alla questione delle "150 ore".

[27] Linda Bimbi è stata anche traduttrice e curatrice di tre opere fondamentali di Paulo Freire: *La pedagogia degli oppressi* (Mondadori, Milano 1973); *L'educazione come pratica della libertà* (Mondadori, Milano 1977); *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (Mondadori, Milano 1979).
Le Comunità ecclesiali di base, in Italia, si costituirono tra gli anni '60 e '70 del Novecento come gruppi in cui si coniugavano l'impegno sociale e gli ideali religiosi della povertà e della vita in comune, sulla base dell'esperienza delle Comunità ecclesiali di base latinoamericane aderenti alla Teologia della liberazione e sull'esempio delle prime comunità cristiane.
Un riferimento importante - sebbene non diretto - nell'ambito di queste esperienze, è costituito dalla figura di Don Lorenzo Milani (1923-1967), in quegli anni Priore e Maestro di Barbiana, un piccolo comune dell'entroterra toscano.

[28] Passetti E., *Conversazioni con Paulo Freire*, già cit., p.70.

All'inizio degli anni '70 il pedagogista viene chiamato dal governo dell'Iran per una riunione sul tema dell'educazione degli adulti. A questa riunione partecipa anche un rappresentante ufficiale del governo brasiliano. Questi, non appena si incontra con il pedagogista, abbandona la riunione indignato, gridando che per lui è inconcepibile e persino offensivo dover sedere a un tavolo dove è seduto anche Paulo Freire.

Francisco Gutierrez, anch'egli presente a quella riunione, ricorda così, a trent'anni di distanza, la reazione di Freire in quel drammatico momento:

"ciò provocò a Paulo Freire un dolore così immenso che iniziò a piangere. Venne al mio fianco piangendo. Non solamente per il fatto di non poter ritornare in Brasile in quel momento, ma soprattutto in quanto l'autorità del Brasile, in quel momento, lo stava rifiutando come brasiliano…Il giorno seguente, mentre ritornavamo in aereo insieme, lui prese il biglietto dell'aereo, e a tergo di esso scrisse una poesia che intitolò *La ovvietà*. L'ovvio, quello che non si può nascondere, quello che risulta tanto evidente, tanto evidente che non si può nascondere. E qui si trova l'insegnamento che appresi da Paulo Freire: imparare a vedere l'ovvio, imparare a vedere ciò che è evidente, e di cui a volte, questo mondo, ci obbliga a non tenere conto e a non dar senso a quello che ha un senso. E così noi non ci soffermiamo sul senso. Questa seconda opportunità, che mi è stata data da Paulo Freire, è che l'ovvio è molto accettato dagli sfruttatori. Credo che sia molto importante comunicarlo agli studenti"[29].

Il ritratto tracciato non sembra molto coincidere con lo stereotipo del "rivoluzionario sovversivo", attraverso cui Freire è stato spesso stigmatizzato. Ne viene fuori, invece, il ritratto di un uomo sensibile, estremamente legato alla sua patria, nonostante le dolorose vicende personali, e sempre attento agli stimoli provenienti dal mondo esterno, anche a quelli spiacevoli e negativi.

Risulta davvero difficile, d'altronde, pensare ad un pericoloso "sovvertitore dell'ordine" che si spende in apologie di *Mc Donald's*, in quanto fattore di democratizzazione delle città brasiliane, come nel passo che segue: qui, semmai, emerge uno spirito sempre pronto alla mediazione e alla messa in discussione di sé stessi - a tratti, forse, perfino oltre il dovuto!

"Devi trasformarti seguendo la trasformazione del mondo in cui ti trovi. All'infuori di esso, storicamente ci perdiamo. Ho settantatre anni e gioco con i miei nipoti. La minore ha otto anni: mi ha portato da Mc Donald's e mi ha fatto capire che Mc Donald's è importante per questo secolo. Lei e suo fratello mi

[29] Gutierrez F., *La pedagogia di Paulo Freire nell'America Latina*, in AA.VV., *Il metodo Paulo Freire*, già cit., p.46.

hanno chiesto: Ma che cos'hai contro Mc Donald's? Ho detto loro: Tutto. Ho tutto contro Mc Donald's. Dopodichè ho cominciato ad andarci per accompagnarli e oggi ci vado anche da solo. Se Mc Donald's va bene a Washington, a Mosca, a Pechino, a Caruaru e a Recife è perché appartiene al mondo ed è una risposta alla democratizzazione della città…Da un punto di vista sinistrese, si sa soltanto che Mc Donald's nasce dal colonialismo. E, siccome vuoi apparire di sinistra senza davvero doverlo essere, finisci col decretare la sua inesistenza. Certi marxisti sono talmente idealisti! Negano il mondo materiale in funzione della volontà psicologica"[30].

Tornando alle azioni educative svolte con l'IDAC, queste si sviluppano via via nelle zone più diverse del mondo. Già nel 1971, anno della fondazione dell'Istituto di Azione Partecipativa, Paulo Freire è attivo in Zambia prima e in Tanzania poi – Paese, quest'ultimo, da cui rimane positivamente sorpreso per via delle capacità e della moralità dell'amministrazione socialista del governo locale[31].

Le esperienze più importanti dell'IDAC, tuttavia, si svolgono nelle ex colonie portoghesi d'Africa intorno alla metà degli anni '70.

Il pedagogista, in questi anni, prova a portare il suo metodo di alfabetizzazione degli adulti in Angola, nelle isole di São Tomé e Príncipe e in Guinea Bissau, a volte con profitto, altre volte riportando alcuni insuccessi, dovuti principalmente alle estreme difficoltà presentate da alcuni fra i contesti in questione.

Ciò che accomuna queste nazioni, infatti - oltre alla lingua ufficiale, consequenziale alla colonizzazione portoghese -, è la situazione politica molto caotica ed agitata, dovuta alla recentissima indipendenza dalla madrepatria, raggiunta in tutti e tre i casi tra il 1974 e il 1975. Si tratta, quindi, di contesti post-coloniali molto giovani, in cui, se da una parte vi è un ampio margine di possibilità di plasmare la società civile tramite l'educazione popolare, d'altra parte le continue tensioni e i repentini rivolgimenti politici interni possono creare molteplici difficoltà a un intervento pedagogico che si proponga come stabile ed efficace, fino a paralizzarne gli esiti.

Esattamente tra queste due istanze oscillano le azioni educative condotte da Paulo Freire, coadiuvato dall'IDAC, tra il '75 e il '76: queste risultano talora di grande valore,

[30] Passetti E., *Conversazioni con Paulo Freire*, già cit., p.24.

[31] La Tanzania, in seguito all'indipendenza dall'Inghilterra raggiunta nel 1961, fu governata da Julius Nyerere per 23 anni, dal 1962 al 1985. "Nyerere propugnò una forma di socialismo rurale fondato sulla *Ujarnaa* (in Kishwaili "famiglia"), cioè il villaggio comunitario autosufficiente. Sostenitore di una politica di non allineamento (ma favorevole al *Commonwealth*), ebbe un ruolo di primo piano nell'Organizzazione per l'unità africana". Dal sito Internet www.missionaridafrica.org (consultazione: giugno 2007).

in quanto realmente trasformative, quando risulta possibile instaurare buoni e proficui rapporti con le amministrazioni politiche locali, talora poco influenti, quando invece non è possibile allacciarsi ad un circuito politico instabile e passibile di improvvisi e violenti ribaltamenti.

Un ruolo tutt'altro che di secondo piano, nelle azioni dell'IDAC, viene svolto da Elza Maria Costa de Oliveira – prima moglie del pedagogista, la quale fornisce un contributo originale al metodo pedagogico elaborato dal marito, mai seguendolo passivamente nelle lontane e dimenticate regioni della Terra dove lavora e sempre partecipando attivamente e criticamente alle iniziative del gruppo.

"Trabalhamos juntos na África, em São Tomé e Príncipe. Aí conheci a professora Elza; aquela que ensinava aos africanos de São Tomè, o caminho para descobrirem as palavras geradoras, os temas geradores a partir do universo vocabular; enquanto ela os ensinava eu também aprendia.
Com ela, também, discutiamos e analisávamos a politica nacional, a economia do país, a beleza e a dor da África.
Uma vez em São Tomé falei com ela sobre a lentidão com que as coisas eram feitas e da minha vontade para que fossem mais rápidas, ela me respondeu: *ás vezes, por ir mais rápido não se faz história e aqui o que se procura fazer è história porque è só isso que fica, quando formos embora*"[32].

In questo quadro, una tra le esperienze pedagogiche più continuative e riuscite è quella realizzata tra il '75 e il '76 in Guinea Bissau, in una feconda collaborazione tra l'IDAC e il Ministero dell'Educazione guineense diretto da Mário Cabral. Qui il metodo di alfabetizzazione di Freire ben si integrava con le aspirazioni socialiste, democratiche e ugualitarie del recente governo indipendente, retto dal Partito Africano per l'Indipendenza della Guinea Bissau e di Capo Verde (PAIGC).

Questa collaborazione è documentata anche in un epistolario, composto dai frequenti scambi di missive tra Freire, il suo gruppo di lavoro africano e il ministro Mário Cabral, in cui si affrontano diversi e importanti temi pedagogici, sociali e politici.

[32] "Abbiamo lavorato insieme in Africa, a São Tomé e Príncipe. Lì ho conosciuto Elza la professoressa; quella che insegnava agli africani di São Tomé il percorso per scoprire le parole generatrici, i temi generatori, a partire dall'universo lessicale; mentre insegnava, anch'io imparavo. Con lei, inoltre, discutevamo e analizzavamo la politica nazionale, l'economia del Paese, la bellezza e il dolore dell'Africa. Una volta a São Tomé le parlai della lentezza con cui le cose venivano fatte e del mio desiderio che andassero più veloci, e lei mi rispose: *a volte, per andare più veloce non si fa la storia, e qui quello che è necessario fare è la storia, perché rimarrà solo questo quando noi andremo via*". H. Gerhardt, *Uma voz européia. Arqueologia de um pensamento*, già cit., p.151 (mia traduzione dal portoghese). La testimonianza è di Arturo Ornelas, amico personale di Freire e collaboratore del pedagogista in Africa.

L'epistolario viene poi riordinato e inserito da Paulo Freire stesso all'interno di una sua importante pubblicazione di questi anni, *Cartas á Guiné-Bissau* (Paz e Terra, Rio de Janeiro 1978)[33]. In questo scritto, il pedagogista fa il punto della situazione sull'esperienza educativa guineense, in particolare, e sulle sue altre esperienze nell'Africa lusofona, in generale, valutandone criticamente potenzialità, limiti e possibilità future.

Attraverso lo stile consueto, che parte dalla prassi e dal racconto delle esperienze svolte per arrivare gradualmente alla speculazione teorica, svolge, inoltre, un'interessante riflessione sul ruolo dell'educazione nei contesti post-coloniali più recenti.

Altre due opere importanti degli anni '70 sono le raccolte di testi *Ação cultural para a liberdade* e *A importância do ato de ler*, pubblicati in Brasile rispettivamente nel 1976 e nel 1982[34]. In questo secondo libro, Freire continua il resoconto delle sue esperienze educative in Africa, questa volta riflettendo sull'azione di alfabetizzazione svolta nelle isole di São Tomé e Príncipe.

Mentre il pedagogista prosegue le sue azioni educative nelle più diverse zone del Pianeta (è di questi tempi anche un viaggio in Asia), in Brasile nel frattempo, a partire dalla seconda metà degli anni '70, il regime dittatoriale via via si ammorbidisce, in assenza di processi di rivoluzione violenta, favorendo una rinvigorimento del dibattito politico e culturale in precedenza censurato.

Il governo brasiliano, che dal '64 non aveva mai messo fuorilegge in via ufficiale l'opposizione, ma che in sostanza perseguitava i suoi avversari politici con metodi autoritari, nel 1979 vara un provvedimento volto a legalizzare le formazioni partitiche opposte al regime, favorendo la riapertura nel Paese della dialettica democratica[35].

In questa situazione, Paulo Freire torna a sperare con maggiore intensità - anche in quanto ora supportato da maggiori motivazioni - nel rientro nel suo amato e mai dimenticato Brasile.

---

[33] Trad. it. (a cura di Linda Bimbi): *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (Mondadori, Milano 1979).

[34] Freire P., *Ação cultural para a liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1976; Freire P., *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo 1982.

[35] In Brasile il ritorno alla democrazia non fu causato da una rivoluzione violenta, bensì si trattò di un processo progressivo di riapertura del dibattito politico, che di fatto attraversò tutti gli anni '80. Nonostante la dittatura militare avesse già ampiamente concesso libertà di espressione alle opposizioni, infatti, le prime elezioni democratiche avvennero soltanto 25 anni dopo il Golpe, nel 1989.

Un primo segnale, in questo senso, si ha nel 1978, quando partecipa al Seminario di Educazione Brasiliana organizzato dal suo amico ed allievo Moacir Gadotti presso l'Università di Campinas, nello Stato di São Paulo. Si tratta di un intervento telefonico fatto da Ginevra, breve e "clandestino", in cui Freire a malapena ha tempo di inaugurare i lavori della conferenza e di far sentire al pubblico presente, dopo quindici anni, la sua voce rotta dall'emozione. Il fatto, però, che gli organizzatori di una conferenza pedagogica organizzata in un'importante Università abbiano scelto proprio lui per inaugurare la giornata di studi, rappresenta già un segnale di come il clima culturale nel Brasile di fine anni Settanta stia mutando.

Il segnale, poi, trova piena conferma nel fatto che un anno dopo, esattamente nell'agosto del 1979, il pedagogista e la moglie Elza hanno la possibilità di tornare nel loro Paese natale, nella città di San Paolo, sebbene solo per un breve periodo.

Bisognerà attendere ancora un anno, tuttavia, perché Paulo Freire possa rientrare stabilmente in Brasile, per dare vita - dal 1980 al 1997 - ad altri diciassette anni di azioni pedagogiche rivolte a giovani e ad adulti, di impegno sociale e politico e di densa e proficua elaborazione teorica.

1.3 Il periodo di San Paolo (1980-1997)

Nel giugno del 1980, dunque, Paulo Freire ritorna in Brasile con la moglie Elza e la famiglia, andando a stabilirsi non più nella città natale Recife, bensì a San Paolo, dove rimarrà fino alla fine della sua vita.

Una prima questione da porre concerne il motivo di questo cambiamento di città, proprio in seguito al tanto atteso ritorno in patria: perché Freire torna a San Paolo e non a Recife, dove è nato e ha vissuto i primi 43 anni della sua vita – a parte la parentesi trascorsa nel sobborgo Jaboatão?

La risposta non sembra semplice né scontata, specialmente se si considerano due aspetti della questione. Per primo, l'attaccamento del pedagogista alla sua città natale – così come a tutta la cultura regionale del *Nordeste* – è sempre stato fortissimo: basti pensare che in esilio Freire dedicò diverse poesie a Recife, in cui è fortissimo il

sentimento della *saudade*[36], la nostalgia della terra amata e mai dimenticata, dove sempre si desidera ritornare. A ciò si aggiunge - questione strettamente legata alla precedente - che la città di San Paolo, enorme metropoli industrializzta del Sud del Brasile, fra i grandi centri urbani della nazione risulta certamente quello più distante, tanto dal punto di vista geografico quanto dal punto di vista culturale, da Recife.

Pur rimanendo le precedenti questioni aperte, sembra però che siano intervenute una serie di circostanze a facilitare il ritorno di Freire proprio a San Paolo.

Esse vanno ricercate soprattutto in due avvenimenti. Innanzitutto, la situazione politica ancora instabile che caratterizzava il Brasile - in quegli anni oscillante fra dittatura e transizione verso la democrazia - favoriva il ritorno degli esuli politici solamente nei luoghi del Paese dove potessero godere di solidi appoggi e legami "strategici", in modo tale da permettergli di lavorare rimanendo tranquilli.

In secondo luogo, sempre nel quadro tracciato, l'offerta della cattedra da parte della Universidade Estadual de Campinas – la UNICAMP, una delle più importanti Università pubbliche brasiliane con sede nello stato di San Paolo - ha certamente giocato un ruolo decisivo nel ritorno in patria di Freire nella metropoli del Sud.

Così, pochi mesi dopo il rientro in Brasile, nel settembre del 1980, Paulo Freire comincia ad insegnare presso la Facoltà di Educazione della UNICAMP, dove lavora per dieci anni, fino alla fine del 1990.

Va sottolineato, comunque, che il rientro in ruolo del pedagogista, in seguito alla sua sospensione da ogni incarico accademico, sancita dalla dittatura militare nel 1964, non fu pacifico né scevro da conflitti anche forti.

---

[36] Traduzione comune del termine *saudade* è la parola italiana "nostalgia". In realtà, però, questa traduzione risulta soltanto parziale, considerando anche il fatto che il termine "nostalgia" esiste già in lingua portoghese. La *saudade* sta ad indicare, invece, uno stato dell'anima in sospensione, a metà fra la malinconia e la contemplazione del mondo, difficile da rendere con un'espressione italiana.
Lo scrittore Antonio Tabucchi, in alcuni suoi racconti e romanzi ambientati in Portogallo, si è di frequente soffermato, con pregevoli esiti letterari, sulla descrizione di questo stato d'animo tipicamente lusitano.
Per quanto riguarda le poesie di Freire dedicate alla sua terra natìa, si cita qui di seguito un breve passo della poesia *Recife sempre*, scritta nel 1969 a Santiago del Cile: "De Santiago te escrevo, Recife/ para falar de ti a ti/ para dizer-te que te quero/ profundamente, que te quero/ Cinco anos faz que te deixei/ - manhã cedo – tinha medo de olhar-te/ tinha medo de ferir-te/ tinha medo de magoar-te./ Manhã cedo – palava nao dizia/ Como dizer palava se partia?". Trad. it.: "Da Santiago ti scrivo, Recife/ per parlarti di te/ per dirti che ti voglio/ profondamente, ti voglio/ Sono cinque anni che ti ho lasciato/ - mattina presto – avevo paura di guardarti/ avevo paura di ferirti/ avevo paura di farti arrabbiare./ Mattina presto – e non pronunciavo parola/ Come parlare se stavo partendo?". Dal sito Internet www.paulofreire.org (consultazione: ottobre 2007).

Poco dopo il ripristino di Freire nel ruolo di professore, infatti, la Rettoria della UNICAMP chiede formalmente a Rubem Alves, uno dei più accreditati intellettuali brasiliani, docente nella stessa Università, di redigere un parere personale sul pedagogista appena rientrato. Si tratta, in sostanza, di un vero e proprio tentativo di censura poliziesca da parte del governo, ancora una volta rivolto contro l'operato dell'educatore brasiliano.

Rubem Alves risponde al Rettore con tono stizzito, in una lettera rimasta famosa, chiarendo la sua opinione fortemente negativa sulla richiesta fattagli:

"Um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire.
O seu nome è conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?...Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.
A questão é se desejamos tê-lo conosco.
A questão è se ele deseja trabalhar ao nosso lado.
È bom dizer aos amigos:
Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP…
Era o que me cumpria dizer"[37].

Ana Maria Saul, che ha avuto l'opportunità di lavorare al fianco del pedagogista nella Facoltà di Educazione della UNICAMP, ricorda così il Paulo Freire professore:

"No primeiro dia de aula ele se preocupava inicialmente em ouvir os alunos para que as suas necessidades e expectativas estivessem contempladas no trabalho a ser desenvolvido. Isso era feito numa sala de aula arrumada em círculo, ambiente propício ao diálogo, onde todos os participantes podiam se ver face a face e onde Paulo Freire podia *tocar* alguns dos participantes da roda, que estavam à sua direita ou à sua esquerda, colocando delicadamete a mão sobre os seus ombros; fazia isto em alguns momentos, num gesto muito espontâneo, como que quisesse ser melhor entendido ou, ainda, para chamar o seu interlocutor à participação. Quem conviveu com Paulo Freire e teve a oportunidade de estar mais perto

[37] "Un parere su Paulo Reglus Neves Freire. Il suo nome è conosciuto nelle Università di tutto il mondo. Non lo è qui, nella UNICAMP? È per questo che dovrei aggiungere la mia firma (un nome conosciuto, di casa) come valutatore?...Paulo Freire ha raggiunto il punto più alto che un educatore può raggiungere. La questione è se desideriamo tenerlo con noi. La questione e se lui desidera lavorare al nostro fianco. È bello dire agli amici: *Paulo Freire è un mio collega. Facciamo lezione nello stesso corridoio della Facoltà di Educazione della UNICAMP…*Questo è ciò che mi competeva dire". La lettera è contenuta in Araújo Freire A.M., *A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire*, già cit, p.45 (mia traduzione dal portoghese).

dele seguramente vai se lembrar da expressividade dos seus gestos. Ele era um homem que falava coma as mãos"[38].

La dialogicità, durante le lezioni di Freire, è una pratica quotidiana, tanto che a volte – proprio sapendo che i suoi pareri e le sue opinioni erano considerati molto importanti dagli studenti – egli si rifiuta di essere il primo a parlare, al fine di lasciar fluire la conversazione collettiva, rimanendo in silenzio anche per molto tempo. Solo dopo un lungo ascolto, prende la parola per dire la sua opinione e cercare di riorganizzare ordinatamente tutte le opinioni espresse in precedenza nel dibattito scaturito. Attraverso questo atteggiamento, il pedagogista si sforza di mettere in pratica il "saper ascoltare", da lui ritenuta una qualità fondamentale dell'insegnante.

Un'altra preoccupazione molto sentita dal "Paulo Freire professore" riguarda il livello delle capacità di scrittura dei suoi alunni. Egli, molto spesso, assegna dei piccoli esercizi scritti, da svolgere in classe o a casa, invitando gli studenti a ragionarci sopra, a revisionarli continuamente, lasciando passare alcuni giorni tra una stesura e l'altra del testo, al fine di ripensare ogni volta quale sia la migliore resa in forma scritta dei pensieri. Ciò nella convinzione che lo scrivere in forma corretta e lo scrivere in forma esteticamente apprezzabile siano, in ultima istanza, due aspetti della stessa questione[39].

Oltre a svolgere l'attività di professore universitario, Freire ricomincia anche a partecipare in modo significativo alla vita politica del Brasile fin dai primi mesi successivi al suo ritorno.

Nel 1980, infatti, è tra i fondatori del *Partido dos trabalhadores* (PT), il Partito della sinistra brasiliana di tradizione marxista che riapre la dialettica democratica nel Paese, cercando e trovando l'appoggio delle grandi masse popolari operaie e contadine. Insieme a Freire, uno fra i più importanti fondatori ed esponenti del PT di quel periodo è

---

[38] "Nel primo giorno di lezione, inizialmente, si preoccupava di ascoltare i suoi alunni, affinchè le loro necessità ed aspettative fossero contemplate nel lavoro da sviluppare. Ciò era realizzato in un'aula disposta in circolo, ambiente propizio al dialogo, in cui tutti i partecipanti potevano guardarsi in faccia e Paulo Freire poteva *toccare* alcuni tra i partecipanti del cerchio, che stavano alla sua destra o alla sua sinistra, mettendo delicatamente la mano sulle loro spalle; lo faceva in alcuni momenti con un gesto molto spontaneo, come se volesse essere compreso meglio o invitare il suo interlocutore alla partecipazione. Chi ha convissuto con Paulo Freire e ha avuto l'opportunità di stargli vicino, sicuramente si ricorda l'espressività dei suoi gesti. Era un uomo che parlava con le mani". Saul A.M., *Paulo Freire. Vida e obra de um educador*, in AA.VV., *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*, Vozes, Petrópolis 1999, pp.20-21 (mia traduzione dal portoghese).

[39] Cfr. *Ivi*, p.24.

il sindacalista Luiz Inácio da Silva detto "Lula", con un lungo passato operaio alle spalle, attualmente Presidente del Brasile con un governo a maggioranza di sinistra[40].

Il 1982 è un altro anno importante nella vita del pedagogista, in quanto avviene la pubblicazione, per le edizioni Paz e Terra, del primo dei cosiddetti "libri parlati" (*livros falados)*, dal titolo *Sobre educação (Diálogos)*, di cui il coautore è Sérgio Guimarães, altro importante studioso brasiliano di pedagogia[41].

Si tratta di una sorta di intervista dialogica fra Freire ed il suo coautore, in cui i due si scambiano opinioni sul tema dell'educazione e condividono esperienze passate, spesso attraverso le forme del racconto di sé e dell'autobiografia.

Nella fase produttiva posteriore al suo ritorno in Brasile, infatti – e per tutti gli anni '80 - Freire privilegia spesso la forma del dialogo non solo nelle lezioni universitarie, ma anche nei libri, alcuni dei quali assumono le sembianze di una libera e fluida conversazione, come potrebbe avvenire nel salotto di casa con gli amici più intimi. È interessante notare come, pur conservando questa forma intima e personale, i "libri parlati" ribadiscano e sviluppino alcuni importanti concetti pedagogici già elaborati da Freire negli anni '60 e '70: fra questi, la non direttività dell'educazione, il dialogo, l'anti-autoritarismo dell'educatore e la libertà dell'educando.

I libri parlati di Freire, tutti scritti insieme a diversi collaboratori e amici, sono numerosi: oltre al già citato *Sobre educação* del 1982, si annoverano *Por uma pedagogia da pergunta* (con A. Faundez, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1985); *Pedagogia: diálogo e conflito* (con M. Gadotti, S. Guimarães e I. Hernandez, Cortez, São Paulo 1985); *Fazer escola conhecendo a vida* (con A. Nogueira e D. Mazza, Papirus, Campinas 1986); *Una scuola chiamata vita* (con Frei Betto, 1986, pubblicato in Italia dalla EMI); *Medo e ousadia. O cotidiano do professor* (con I. Shor, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987); *Aprendendo com a própria história* (con S. Guimarães, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987); *Na escola que fazemos* (con A. Nogueira e D. Mazza, Vozes, Petrópolis 1988); *Que fazer. Teoria e prática da educação popular* (con A. Nogueira,

[40] Lula, oggi al suo secondo mandato, governa il Brasile dal 2003 - anno in cui venne per la prima volta eletto sostituendosi a Fernando Henrique Cardoso, il quale governava con l'appoggio del centro e di alcune formazioni di destra.
È interessante osservare come Lula sia riuscito ad imporsi nelle elezioni soltanto al terzo tentativo, essendo stato precedentemente candidato e sconfitto altre due volte. La sua prima candidatura risale al 1989, anno delle prime elezioni presidenziali a suffragio dopo la dittatura, in cui fu sconfitto da Fernando Collor de Mello, il quale presiedette uno dei governi più disastrosi della recente storia democratica brasiliana, tanto che fu costretto a dimettersi dopo due anni.
[41] Freire P, Guimarães S., *Sobre educação (Diálogos)*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1982.

Vozes, Petrópolis 1989); *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palava* (con D. Macedo, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1990).

Il 1986 per il pedagogista rappresenta un anno bello, ma al contempo molto triste: bello perchè riceve uno dei riconoscimenti più importanti della sua vita, il Premio Unesco per la Pace, conferitogli a Parigi; triste perché è l'anno della morte dell'amatissima moglie Elza, dopo 42 anni di matrimonio.

In occasione del ricevimento del Premio dell'Unesco, Freire esprime pubblicamente il suo parere in merito al tema della pace mondiale:

> "de anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz è fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educaçao para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injunstiças o torna opaco e tenta miopisar as suas vitimas"[42].

Nel ricevere il premio, Freire afferma anche che omaggi ufficiali di questo tipo non devono avere la funzione di paralizzare e immobilizzare gli omaggiati, bensì di farli sentire ogni giorno della loro vita stimolati a continuare a meritare l'omaggio ricevuto. Per questa e altre dichiarazioni di disarmante sincerità in occasioni ufficiali a carattere internazionale, viene accusato più volte di ingratitudine e addirittura di vanità dai mass media, che evidentemente fraintendono il significato delle sue parole.

Oltre ai numerosi premi, va ricordato che in questi anni Freire riceve anche il titolo di Dottore *Honoris Causa* da moltissime Università brasiliane, nordamericane ed europee. Fra queste ultime figura anche l'Università di Bologna, che gli attribuisce il titolo nel 1989.

Dopo la morte di Elza, avvenuta nell'ottobre del 1986, il pedagogista brasiliano cade in uno stato di profonda depressione. Come egli stesso ricorderà in diverse interviste degli ultimi anni della sua vita, nei mesi successivi alla morte della prima moglie non riesce più a fare fronte ai molteplici impegni quotidiani e si interroga ripetutamente sul proposito di lasciare tutte le sue attività per ritirarsi a vita privata.

[42] "Dalle genti anonime, sofferenti, sfruttate, ho imparato soprattutto che la pace è fondamentale, indispensabile, ma che la pace implica la lotta per la pace. La pace si crea e si costruisce nel e per il superamento delle realtà sociali perverse. La pace si crea e si costruisce nella costruzione incessante della giustizia sociale. Per questo non credo in nessuno sforzo chiamato "educazione alla pace" che, invece di svelare il mondo delle ingiustizie, lo rende opaco e tenta di miopizzare le sue vittime". Il documento è contenuto in Araújo Freire A.M., *A voz da esposa*, già cit., p.52 (mia traduzione dal portoghese).

Alla fine, però, dopo molte sofferenze e ripensamenti, prevale la "scelta per la vita", una scelta in cui un contributo fondamentale è rappresentato dal reincontro con Ana Maria Araújo - la figlia di quell'Aluízio Araújo Pessoa che cinquant'anni prima aveva permesso a Paulo Freire di continuare gli studi superiori accogliendolo nel suo Collegio, già allieva di Freire da bambina nel corso di portoghese.

Paulo incontra Ana Maria nel corso di *mestrado*[43] in Pedagogia, di cui lei è alunna e lui professore. I due si sposano nel marzo del 1988.

Il 1989 è un anno importante, sia per la vita politica del Brasile sia per le vicende professionali di Freire.

A livello nazionale, infatti, si tratta dell'anno in cui si svolgono le prime elezioni presidenziali a suffragio universale, in seguito a 18 anni di dittatura militare e ad un periodo di transizione verso la democrazia, attraverso la riapertura progressiva del dibattito fra i diversi partiti politici.

A livello locale, invece, si verifica la vittoria del PT in un centro urbano importante e strategico nelle dinamiche politiche nazionali: San Paolo. Qui la candidata sindaco Luiza Erundina vince le elezioni e forma la prima Giunta comunale di sinistra nella storia della città.

Nordestina e *petista*[44], esattamente come Freire, quando si tratta di nominare l'Assessore all'Educazione, la Erundina pensa di proporre l'incarico proprio al conterraneo e amico Paulo, considerata la sua presenza a San Paolo ormai da quasi un decennio e la sua esperienza trentennale in campo pedagogico.

Freire accetta con entusiasmo, nonostante i molti impegni professionali già in corso: dal 1 gennaio 1989 viene nominato ufficialmente Assessore all'Educazione del Comune di San Paolo, andando così a ricoprire, all'età di 67 anni, il primo incarico politico ufficiale della sua vita.

Come responsabile per l'Educazione, il pedagogista sviluppa un lavoro integrato sul territorio, sulla scorta dei princìpi pedagogici a lungo elaborati nelle sue precedenti azioni educative. Questo lavoro prevede un programma di costante e progressiva apertura della scuola al territorio, nonostante le difficoltà oggettive di una città come

[43] Il *mestrado* è una specializzazione post-laurea di durata biennale. Nel sistema universitario brasiliano, i laureati che intendono continuare a studiare e inserirsi nel mondo accademico, prima di entrare nel dottorato di durata quadriennale, devono seguire anche questo tipo di specializzazione. Alcuni settori progressisti all'interno dell'Università criticano la lunghezza di questo sistema, sostenendo che genera un forte e ingiustificato ritardo nella formazione dei giovani ricercatori brasiliani.
[44] Originaria del *Nordeste* brasiliano ed esponente del *Partido dos trabalhadores* (PT).

San Paolo, che conta 11 milioni di abitanti soltanto nella sua regione metropolitana e molti quartieri in cui la popolazione vive situazioni di povertà assoluta.

Freire, in questo contesto, riesce ad articolare un'azione educativa basata su tre punti principali: la formazione continua dei professori e degli educatori, attraverso riunioni, incontri e conferenze nelle scuole e nelle Università; la creazione del MOVA, il Movimento per l'Alfabetizzazione dei giovani e degli adulti, che comincia la sua opera tramite una rete di educatori diffusa nei quartieri più poveri di San Paolo[45]; la pratica dell'interdisciplinarietà nella scuola, attraverso un programma di condivisione e cogestione delle attività scolastiche da parte di alunni, famiglie e professori.

Nel 1991 viene pubblicato *Educação na cidade* (ed. Cortez, São Paulo), un importante testo su queste esperienze, che analizza, attraverso una raccolta di interviste realizzate tra l'89 e il '90, il programma educativo dell'Assessore Paulo Freire.

Nello stesso anno, inoltre, su iniziativa del pedagogista stesso, a San Paolo avviene la fondazione dell'*Instituto Paulo Freire*: non un "museo" in cui commemorare la sua opera, bensì un luogo di riflessione e di azione, a partire dai principi educativi che egli ha sviluppato nell'arco di tutta la vita[46].

Proprio quando il programma per l'educazione a San Paolo si sta sviluppando e sta cominciando a produrre risultati, però, un po' a sorpresa il pedagogista manifesta a Luiza Erundina il proposito di dimettersi dall'incarico.

Nel maggio del 1991, infatti, dopo quasi due anni e mezzo di lavoro politico ed educativo, scrive il *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica* ("Manifesto alla maniera di chi, uscendo, rimane"), un breve ma sentito discorso di congedo che pronuncia nell'ultima riunione della Giunta comunale a cui prende parte.

In questo Manifesto, Paulo Freire esplicita la sua volontà di spostare il suo fronte di lotta dalla politica alla scrittura. Ringraziando tutti per il loro operato e non sentendosi in conflitto con nessuno, egli ribadisce che il leggere e lo scrivere sono attività importanti della sua lotta di educatore e di intellettuale: attività a cui sente il bisogno di

---

[45] Il MOVA è ancora oggi esistente e molto attivo, disponendo di una fitta rete integrata di educatori che agiscono nelle zone più disagiate di San Paolo.

[46] Oggi si è creata una rete internazionale degli Istituti Paulo Freire nel mondo. Questi si trovano, oltre che a San Paolo, a Los Angeles (Stati Uniti), a Porto (Portogallo), a Valencia (Spagna) e a Malta.
Alla fine del 2005 è stato fondato anche l'Istituto Paulo Freire Italia, con sede a Sesto S.Giovanni (MI), diretto da Silvia Maria Manfredi, intellettuale italo-brasiliana che ha collaborato con Freire per diversi anni.

ritornare in questa fase matura della sua vita, dopo aver accumulato altri undici anni di nuove esperienze nella metropoli brasiliana[47].

Mantenendo fede ai suoi propositi, a partire dall'inizio degli anni '90 il pedagogista inaugura una nuova e intensa fase produttiva, che si protrarrà fino al termine della sua vita grazie alla la pubblicazione di altri 7 volumi: oltre al già citato *Educação na cidade* del '91, si contano *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992); *Politica e educação* (Cortez, São Paulo 1993); *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Olho d'Agua, São Paulo 1993); *Cartas a Cristina* (Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994); *À sombra desta mangueira* (Olho d'Agua, São Paulo 1995); *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (Paz e Terra, Rio de Janeiro1996)[48].

Due di questi volumi sono stati recentemente tradotti in Italia dalla casa editrice torinese che fa capo al Gruppo Abele di don Luigi Ciotti, la EGA: *Pedagogia dell'autonomia* (2004) e *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi* (2008).

Tra il 1991 e il 1997, dunque, si può affermare che si sviluppi una nuova fase produttiva decisiva nell'opera di Paulo Freire, dopo la fase dei "libri parlati" degli anni '80.

Egli, infatti, forte delle nuove esperienze accumulate negli anni di San Paolo, torna ad essere l'unico autore dei suoi testi, riprendendo temi già sviluppati in passato, ma anche portando all'attenzione del grande pubblico nuove e importanti questioni.

Nei libri di questa fase, Freire si sofferma più volte su tematiche quali la globalizzazione, il multiculturalismo, la differenza culturale e di genere, la formazione degli insegnanti e degli educatori. Queste tematiche vengono trattate attraverso il racconto diretto, appassionato, con riferimenti ad episodi di vita vissuta molto spesso a carattere autobiografico. Anche lo stile letterario muta, divenendo meno incalzante e più

[47] Cfr. Freire P., *Educação na cidade*, Cortez, São Paulo 1991, pp.143-144.

[48] Diversi volumi di Paulo Freire sono stati pubblicati postumi. Si tratta di *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos* (Unesp, São Paulo 2000), una raccolta di scritti rimasta incompleta, a cui il pedagogista stava lavorando poco prima della sua morte; *Aprendendo com a própria história II* (Paz e Terra, São Paulo 2000), prosecuzione delle conversazioni realizzate con Sérgio Guimarães nel volume I dallo stesso titolo; *Pedagogia dos sonhos possíveis* (Unesp, São Paulo 2001), una raccolta di scritti non pubblicati, curata dalla seconda moglie Ana Maria Araújo Freire; *A África ensinando a gente* (Paz e Terra, São Paulo 2003), un'altra conversazione con Guimarães, questa volta sul tema del ruolo del Sud del mondo nella società globale e sulla rievocazione delle esperienze freireane negli ex-possedimenti portoghesi d'Africa; *Pedagogia da tolerância* (Unesp, São Paulo 2005), una raccolta di scritti e interventi a congressi non pubblicati sul tema della tolleranza, curata ancora dalla vedova Ana Maria Araújo Freire.

narrativo rispetto alle opere precedenti, a tal punto che in molti frammenti si potrebbe a ragione parlare di un Paulo Freire scrittore, sebbene il suo pensiero pedagogico non risulti affatto indebolito dalle frequenti incursioni narrative.

Dopo la pubblicazione di *Pedagogia da autonomia* – l'ultima sua opera pubblicata in vita inerente il tema della formazione docente, avvenuta alla fine del 1996, Paulo Freire si reca in visita a Recife nel febbraio del 1997: si tratta dell'ultimo viaggio nell'amata città natale.

Paulo Reglus Neves Freire muore all'alba del 2 maggio 1997, colto da un attacco cardiaco nella sua casa di San Paolo.

Capitolo secondo

Riferimenti e affinità culturali

"Sono convinto che nessuna educazione che voglia essere al servizio della bellezza della presenza umana nel mondo, al servizio della serietà e del rigore etico, della giustizia, della fermezza del carattere, del rispetto delle differenze, impegnata nella realizzazione del sogno della solidarietà possa realizzarsi al di fuori della tesa e drammatica relazione tra autorità e libertà. Tesa e drammatica relazione in cui entrambe, autorità e libertà, vivendo pienamente i loro limiti e le loro possibilità, imparano, senza tregua, quasi, ad assumersi come autorità e libertà. È vivendo con lucidità la tesa relazione tra autorità e libertà che entrambe scoprono di non essere necessariamente antagoniste l'una dell'altra".

Paulo Freire

2.1 Marxismo e Teologia della liberazione

A partire dalla pubblicazione de *La pedagogia degli oppressi* (1968), i principali riferimenti culturali del pensiero di Paulo Freire sono costituiti da due correnti filosofiche, differenti ma complementari: il pensiero marxista e il pensiero della Teologia della liberazione.

Già ne *L'educazione come pratica della libertà*, l'opera immediatamente precedente (1967), erano presenti diversi riferimenti a queste due correnti di pensiero, considerando anche la duplice visione del mondo - da un lato socialista, dall'altro lato religiosa - che il pedagogista brasiliano ha abbracciato sin dalla prima giovinezza e dalle prime esperienze culturali di socializzazione. In quest'ultima opera, tuttavia, a prevalere erano

le influenze filosofiche dell'idealismo e dell'esistenzialismo, dovute in particolare allo studio e all'analisi delle opere dei filosofi francesi Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier, capiscuola della corrente del cristianesimo personalista[49].

Come ha affermato Afonso Celso Scocuglia,

"ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação sócio-econômica e política. Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas è notória, principalmente quanto à leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não aprisionada) em tal conceituação"[50].

Lo stesso Freire, d'altronde, riguardo alle influenze cristiane e marxiste della sua visione pedagogica, aveva affermato che in ultima analisi

"tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nivel intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui ás classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu incontro com elas è que me fez encontrar Marx e não o contrario"[51].

Va preliminarmente precisato, dunque, che le posizioni del pedagogista non hanno mai puntualmente coinciso né con quelle del marxismo "sovietico-staliniano", né con quelle della Teologia della liberazione.

Per quanto concerne le prime, egli criticò apertamente e a più riprese le correnti del pensiero marxista più legate al determinismo storico, accusandole di incapacità di comprensione della realtà sociale e di ottusità, ribadendo che in ambito educativo è

[49] Cfr. Maritain J., *Il pensiero politico*, a cura di Vannini M., La Nuova Italia, Firenze 1974 e Mounier E., *Che cos'è il personalismo?*, Einaudi, Torino 1948.

[50] "Nell'investigare l'opera di Freire nella sua globalità, dobbiamo intendere *La pedagogia degli oppressi* come punto di partenza di un'elaborazione teorica più approfondita, più consistente e più rigorosa, specialmente rispetto ai suoi fondamenti socio-economici e politici. In quest'opera, l'avvicinamento al pensiero marxiano e marxista è evidente, principalmente riguardo all'aspetto della lettura della realtà, che prende in considerazione, per esempio, le questioni relative alle classi sociali e al conflitto fra esse – risultando, così, una visione pedagogica impregnata (ma non prigioniera) di tali concettualizzazioni". Scocuglia A.C., *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*, in Torres C.A. (a cura di), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Clacso, Buenos Aires 2001, p.327 (mia traduzione dal portoghese).

[51] "Tanto la mia posizione cristiana quanto il mio avvicinamento a Marx, non si espliciteranno mai a livello "intellettualista", ma sempre riferiti al concreto. Non sono arrivato alle classi popolari a causa di Marx. Sono arrivato a Marx a causa di esse. Il mio incontro con esse mi ha fatto incontrare Marx, e non il contrario". Freire P., *Educação e mudança*, cit. in *Ivi*, p.332 (mia traduzione dal portoghese).

sempre la teoria a discendere dalla pratica - cioè dall'analisi sul campo dei diversi contesti sociali, economici e culturali, e mai accade il contrario[52].

Per quanto riguarda le seconde, invece, va rilevato che Freire, pur non avendo mai celato né rinnegato la sua fede cattolica, non si identificò in un movimento religioso specifico, né sembra sia stato un religioso praticante, pur essendoci un indubbio e significativo legame fra molte delle sue idee e quelle dei movimenti cattolici brasiliani più progressisti della seconda metà del Novecento[53].

È tuttavia possibile - fatte le debite distinzioni - individuare alcuni nuclei concettuali comuni alle visioni e alle concezioni filosofiche di Paulo Freire, di Karl Marx e del movimento della Teologia della liberazione: si tratterà, com'è ovvio, di riferimenti sintetici e di parziali spunti di riflessione, data la ricchezza degli apporti culturali e la complessità intellettuale dei pensatori e dei movimenti che si stanno prendendo in considerazione.

Cominciando con l'analizzare le influenze del pensiero di Karl Marx (1818–1883) sulle concezioni pedagogiche, filosofiche e dell'essere umano in Paulo Freire, va anzitutto rilevato che il filosofo di Treviri, per alcune idee fondanti della sua *weltanschaung* – fra cui, ad esempio, i concetti di "lavoro", di "alienazione", di "proprietà privata", prese ispirazione dal maestro e caposcuola dell'idealismo filosofico Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). È chiaramente percepibile, infatti, un'influenza diretta del pensiero hegeliano almeno in tutta la prima fase della produzione di Marx, cioè fino al 1848.

Si può affermare, di conseguenza, che i riferimenti marxiani presenti nel pensiero di Freire non siano scindibili dalle categorie hegeliane, all'interno delle quali si muovono alcuni importanti concetti elaborati dal pedagogista brasiliano: in alcuni casi, tali

[52] Un episodio significativo a tale riguardo è quello di un'intervista che Freire concesse pochi anni prima della sua morte. Alla domanda del giornalista, riguardante il grado di influenza del pensiero di Gramsci sulle sue concezioni pedagogiche, egli rispose che sì, la lettura di Gramsci gli aveva insegnato molto, ma ancor più gli avevano insegnato i dialoghi con i molti "Gramsci popolari" che si trovano nelle *favelas*, con i quali, per questo motivo, continuava a trascorrere almeno due mezze giornate a settimana!

[53] Tale precisazione è stata fatta anche da Silvia Maria Manfredi, Presidente dell'Istituto Paulo Freire Italia, nell'intervento *Problematizzare l'educazione per sviluppare una coscienza critica: quale coscientizzazione?*, durante il Seminario Internazionale "Paulo Freire (1997-2007). L'Educazione degli adulti oggi in Europa e nel Bacino del Mediterraneo", tenuto a Castel Volturno (CE) nei giorni 9 e 10 novembre 2007, organizzato in occasione della ricorrenza del decennale della morte del pedagogista.
João Francisco de Souza (1945-2008), già Vice-Presidente del *Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas* di Recife, in un'intervista concessa a chi scrive presso la sede del Centro il giorno 17 settembre 2007, ha ribadito che la religiosità in Paulo Freire è sempre stata un fatto riguardante la sua vita personale e non quella pubblica - fermo restando che ha influenzato marcatamente alcuni aspetti della sua concezione pedagogica complessiva.

categorie traspaiono attraverso la mediazione del pensiero di Marx; in altri casi, invece, i concetti freireani si rifanno direttamente al pensiero di Hegel – senza l'appoggio delle interpretazioni marxiane, e in particolare al sistema elaborato nella *Fenomenologia dello spirito*.

Nella fondamentale opera pubblicata nel 1807, il maestro dell'idealismo tedesco si propose di mostrare il percorso attraverso cui la coscienza si libera dai suoi intrecci con il mondo esterno per diventare pura essenza, attraverso la progressiva manifestazione dello spirito, motore unico della storia sociale e individuale.

Nella triade "coscienza-autocoscienza-ragione" - individuata da Hegel come percorso storico di progressiva manifestazione storica dello spirito e di appropriazione di sé da parte della coscienza – un momento particolarmente significativo ai fini della nostra analisi è il secondo, quello dell'autocoscienza. In questo momento - che rappresenta l'antitesi rispetto al primo momento della manifestazione della "coscienza"[54] – l'autocoscienza ha bisogno di vedersi riconosciuta in un altro essere, con il quale però non può immediatamente instaurare una relazione comunicativa, giacché inizialmente il rapporto che si instaura fra i due esseri consiste in una relazione di lotta.

"L'esito dunque di tale lotta non può essere che l'instaurarsi del rapporto tra signore e servo, ossia tra l'autocoscienza pronta a rinunciare alla vita pur di essere riconosciuta indipendente, e l'autocoscienza che accetta di essere dipendente, pur di non rinunciare alla vita. Altrettanto inevitabilmente però tale rapporto si rovescia di segno, nel senso che l'ulteriore sviluppo dell'autocoscienza passa attraverso il servo e non il signore. Il signore infatti rimane chiuso nell'affermazione della propria indipendenza e nella fruizione immediata degli oggetti e considera il servo come semplice strumento della soddisfazione dei suoi appetiti; il servo, al contrario, è costretto a lavorare per il signore, ma lavorare significa trattenere l'appetito, non fruire dell'oggetto, ma dargli una forma…Si compie così la dialettica di paura e di servizio: senza la disciplina del servizio la paura infatti non si traduce sul piano della realtà effettiva, rimane interiore e la coscienza non si oggettiva a se stessa"[55].

La dialettica hegeliana "signore-servo" viene ripresa puntualmente da Freire ne *La pedagogia degli oppressi*, attraverso l'esplicitazione della dialettica "oppressore-oppresso": come in Hegel lo sviluppo dell'autocoscienza passa attraverso il servo, e non

---

[54] Si intenda qui per "coscienza" il primo momento della triade appena menzionata. Quando nella *Fenomenologia* si parla in senso generale di percorso della coscienza, invece, essa è da intendersi come manifestazione complessiva dello spirito nella storia.
[55] Verra V., *Introduzione a Hegel*, Laterza, Roma-Bari 1988, p.48.

il signore, così in Freire la liberazione dell'essere umano passa attraverso l'oppresso, e non l'oppressore.

A tale proposito il pedagogista brasiliano afferma che

"la realtà di oppressione comporta l'esistenza di coloro che opprimono e di coloro che sono oppressi. Costoro, cui spetta realmente lottare per la propria liberazione, insieme con quelli che si fanno solidali con loro, hanno bisogno di acquisire la coscienza critica dell'oppressione, nella prassi di questa ricerca"[56].

Proprio per questo motivo

"la liberazione è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti"[57].

Questa interpretazione freireana della realtà come contrapposizione fra oppressori e oppressi, d'altronde, viene esplicitamente ripresa, anche dal punto di vista nominale, dalla dialettica marxiana.

Nell'*incipit* del *Manifesto*, infatti, sono Marx ed Engels stessi ad affermare:

"la storia di ogni società esistita sinora è storia di lotte di classi. Liberi e schiavi, patrizi e plebei, baroni e servi della gleba, membri di corporazione e garzoni, in breve, *oppressori e oppressi* [il corsivo è di chi scrive] sono sempre stati in conflitto tra loro, hanno sostenuto una lotta incessante, a volte occulta a volte palese, una lotta che si è sempre conclusa o con una trasformazione rivoluzionaria dell'intera società o con la comune rovina delle classi in lotta"[58].

Va osservato anche - per completare la riflessione - che la dialettica "tesi-antitesi-sintesi", individuata dall'Hegel della *Fenomenologia* come dinamica ricorrente della manifestazione dello spirito nella storia umana, riappare in Marx nella visione della storia come successione di lotte fra classi sociali differenti, e in particolare nella dialettica "borghesia-proletariato-rivoluzione comunista" (sebbene con esiti ideologici e politici di molto differenti rispetto alla visione hegeliana).

[56] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, pp.36-37.
[57] *Ivi*, p.34.
[58] Marx K., Engels F., *Manifesto del partito comunista*, Rizzoli, Milano 2001, p.47.

Si può definire la dialettica freireana “oppressore-oppresso”, dunque, come una sintesi della dialettica hegeliana “signore-servo” e di quella marxiana “borghesia-proletariato” – sebbene con le debite distinzioni, giacchè elaborata dal pedagogista in modo critico e originale, partendo peraltro da un contesto geografico e storico molto differente rispetto a quelli in cui vissero Hegel e Marx: la realtà brasiliana e latinoamericana degli anni ’60 del Novecento[59].

Tornando ai legami diretti fra il pensiero marxiano e le concezioni pedagogiche in Freire, è possibile affermare che il pedagogista brasiliano abbia ripreso alcune idee, concernenti la visione globale dell’essere umano e lo sviluppo umano tramite l’educazione, dal filosofo di Treviri.

Quest’ultimo – definendo il concetto di alienazione nei *Manoscritti economico-filosofici del 1844* – individua una netta distinzione fra l’animale e l’uomo, in quanto rappresentanti di due stadi differenti della vita naturale e sociale, sostenendo che

“l’animale è immediatamente una cosa sola con la sua attività vitale. Non si distingue da essa. È *quella stessa*. L’uomo fa della sua attività vitale l’oggetto stesso della sua volontà e della sua coscienza. Ha un’attività vitale cosciente. Non c’è una sfera determinata in cui l’uomo immediatamente si confonda. L’attività vitale cosciente dell’uomo lo distingue immediatamente dall’attività vitale dell’animale. Proprio per questo egli è un essere appartenente a una specie. O meglio egli è un essere cosciente. Soltanto perciò la sua attività è un’attività libera”[60].

Se si fa un passo indietro rispetto a *La pedagogia degli oppressi* e si torna a *L’educazione come pratica della libertà*, è possibile rilevare un corrispettivo quasi puntuale della suddetta distinzione marxiana in Freire. Proprio nelle prime pagine dell’opera del 1967, infatti, il pedagogista brasiliano afferma:

“il gatto non sarà mai soggetto storico perché esso è incapace di emergere dal tempo conoscendolo e trascendendo la unidimensionalità del tempo stesso. Il gatto affoga nel tempo, nell’oggi costante di cui non ha alcuna coscienza. L’uomo invece esiste nel tempo. Vi è immerso e ne è fuori, accoglie il passato, lo assimila, lo modifica…Nella misura in cui emerge dal tempo, liberandosi dalla sua unidimensionalità con la forza della coscienza, l’uomo imprime ai suoi rapporti col mondo un carattere dinamico”[61].

[59] Tra l’altro lo stesso percorso pedagogico dell’alfabetizzando elaborato da Freire, costituito da tre momenti – “alfabetizzazione-coscientizzazione-liberazione” – potrebbe richiamare la triade dialettica hegeliana “tesi-antitesi-sintesi”.

[60] Marx K., *Antologia. Capitalismo, istruzioni per l’uso*, a cura di Donaggio E., Kammerer P., Feltrinelli, Milano 2007, p.129.

[61] Freire P., *L’educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977, pp.48-49.

Il filosofo di Treviri, a partire dalla concezione dell'essere umano come soggettività libera e cosciente - ma al contempo profondamente legata alla natura[62], elabora il concetto di lavoro alienato. Questo coincide con la negazione dell'umanità, in quanto estraniazione dell'essere umano da se stesso e anche dagli altri esseri umani, nel quadro del sistema economico capitalista che effettua una rigida distinzione fra lavoro intellettuale e lavoro manuale.

In occasione di alcuni interventi alle riunioni fondative delle associazioni dei lavoratori tedesche e internazionali tenute tra il 1848 e il 1875, Marx ha modo di sviluppare alcune tematiche del suo pensiero maggiormente connesse con l'educazione. Ciò che emerge come tratto specifico della concezione di educazione marxiana è proprio il legame diretto che dev'esserci tra istruzione e lavoro, tenendo però presente che i termini in questione non vanno fraintesi.

Con il termine "lavoro", infatti, Marx non vuole intendere certo il lavoro minorile in fabbrica - che anzi i bambini della sua epoca erano già costretti a svolgere, bensì un'attività pratica volta a superare l'alienazione tipica del sistema capitalista, in nome della formazione dell' "uomo onnilaterale", ossia di un essere umano che sviluppi tutte le sue capacità, sia in campo pratico sia in campo teorico, al massimo delle sue potenzialità. Anche nel *Manifesto*, all'interno del programma educativo comunista, egli si pronunciò a favore dell'abolizione del lavoro in fabbrica dei fanciulli.

Con il termine "istruzione", invece, Marx non intende né la formazione elargita dalle scuole professionali che sorgevano ai suoi tempi, né l'educazione esclusivamente tecnica, bensì una scuola in cui viene meno la separazione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, finalizzata ad un modello omnicomprensivo di formazione.

Come afferma Mario Alighiero Manacorda,

"l'unione di istruzione e lavoro, che egli non inventa, ma trova già auspicata e formulata da pedagogisti e riformatori sociali, e attuata anzi nella stessa fabbrica, si rivela dunque parte di un processo di recupero dell'interezza dell'uomo compromessa dalla divisione del lavoro e della società, ma di cui lo stesso sviluppo delle forze produttive, che sono forze materiali e intellettuali, dominio dell'uomo sulla natura, consente, anzi esige, la restituzione"[63].

---

[62] Nel Marx dei *Manoscritti*, infatti, si legge anche: "che la vita fisica e spirituale dell'uomo sia congiunta con la natura non significa altro che la natura è congiunta con se stessa, perché l'uomo è una parte della natura". Marx K., *Antologia*, già cit., p.129.

[63] Manacorda M.A., *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966, p.52.

L'idea dell'unione tra educazione e lavoro, fra conoscenza teorica e attività pratiche - nell'ambito di un progetto complessivo di "umanizzazione dell'essere umano" e di riappropriazone di sé tramite la trasformazione della realtà sociale, è un *fil rouge* che attraversa tutta la concezione pedagogica di Paulo Freire, a partire dal metodo pratico di alfabetizzazione degli adulti per arrivare alla distinzione teorica fra "educazione depositaria" ed "educazione problematizzante" elaborata ne *La pedagogia degli oppressi*.

La proposta freireana di partire dagli interessi diretti dell'alfabetizzando, in contrapposizione alla proposta educativa tradizionale consistente nel "depositare sapere", significa in buona sostanza legare la dimensione concreta dell'esistenza alla dimensione teorica del sapere, costruendo in tal modo il percorso per un'autentica "pedagogia della prassi"[64].

Un altro aspetto che mette in relazione pedagogia freireana e pensiero marxiano richiama un ulteriore riferimento teorico importante del pensiero di Paulo Freire: gli studi post-coloniali.

Da *La pedagogia degli oppressi* in avanti, infatti, nell'analisi sociale e storica della realtà brasiliana e di altri contesti del cosiddetto Terzo mondo, l'esperienza della colonizzazione - vissuta per secoli da molti Paesi latinoamericani, africani e asiatici - assume un rilievo sempre maggiore quale elemento determinante nella formazione della cultura e della mentalità dei popoli "subalterni".

Nell'ambito di quest'analisi, i riferimenti culturali principali di Freire sono certamente da un lato lo psichiatra martinicano Frantz Fanon (1925-1961), dall'altro lato il filosofo e politico marxista Antonio Gramsci (1891-1937)[65].

---

[64] Sulla distinzione fra educazione depositaria ed educazione problematizzante, cfr. Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, già cit., pp.57-68.

[65] Sui legami tra Freire, Fanon e Gramsci si riprenderà l'analisi in seguito. È utile qui soltanto accennare, per quanto concerne Fanon, che con l'opera *I dannati della terra* (Einaudi, Torino 1962) si inaugura la corrente dei cosiddetti studi post-coloniali – qui analizzati soprattutto dal punto di vista dell'etnopsichiatria, che contribuiscono a introdurre una nuova visione del Terzo mondo e delle sue popolazioni, ora protagoniste della storia in seguito alle guerre di decolonizzazione in Africa e alla fine dell'epoca del colonialismo.
Per quanto riguarda Gramsci, invece, egli sarà uno dei riferimenti principali per le teorie politico-pedagogiche di Paulo Freire, soprattutto attraverso i *Quaderni dal carcere*. Si può affermare che nel pensiero di Gramsci, oltre all'analisi della "sovrastruttura" che rimane fondamentale nella spiegazione delle trasformazioni sociali, affiora una maggiore importanza data al "soggetto", che diventa un perno importante su cui ruotano i cambiamenti della società anche a seconda dei diversi contesti storico-culturali in cui questo è inserito. Questa concezione influenzerà molto il pensiero freireano, più che ne *La pedagogia degli oppressi*, soprattutto a partire dall'opera del 1976 *Pedagogia in cammino. Lettere alla*

Se però si fa un ulteriore passo indietro, è possibile individuare una delle radici fondanti del pensiero post-coloniale proprio nel pensiero marxiano, in particolare nelle sue riflessioni sulla dimensione sovra e internazionale del sistema capitalista.

Oggi, nella cosiddetta società della globalizzazione, diversi studiosi europei ed americani sono impegnati in un progetto di recupero della dimensione globale del pensiero del filosofo di Treviri, anche al fine di dimostrare l'attualità delle analisi socio-economiche che egli produsse ormai più di un secolo fa[66].

Già nel *Manifesto*, riferendosi ad un contesto che pare assai pertinente ai processi di globalizzazione della società attuale, Marx ed Engels affermano che

"ai bisogni a soddisfare i quali bastavano i prodotti nazionali ne succedono di nuovi, che esigono prodotti di paesi e climi lontanissimi. Al posto dell'antico isolamento locale e nazionale e all'autosufficienza subentra un traffico universale, una reciproca dipendenza universale tra le nazioni, tanto nella produzione materiale quanto in quella spirituale. I prodotti spirituali delle nazioni diventano un patrimonio comune. L'unilateralità e la ristrettezza nazionali diventano sempre più impraticabili e dalle molte letterature nazionali e locali si forma una letteratura mondiale"[67].

L' espansione del capitalismo a livello mondiale - specialmente nella fase della cosiddetta "accumulazione originaria" - è accostata dai due autori in modo inequivocabile alla politica estera praticata dagli stati-nazione europei a partire dal XVI secolo, basata sul colonialismo e sullo schiavismo come veicoli per l'allargamento dei mercati:

"la scoperta dell'America, la circumnavigazione dell'Africa fornirono alla nascente borghesia un nuovo terreno. Il mercato delle Indie orientali e della Cina, la colonizzazione dell'America, gli scambi con le colonie, l'accrescimento dei mezzi di scambio e delle merci in generale diedero al commercio, alla navigazione, all'industria uno slancio mai conosciuto prima d'allora, e con ciò determinarono il rapido sviluppo dell'elemento rivoluzionario in seno alla società feudale che andava già disgregandosi"[68].

Guinea Bissau (Milano, Mondadori) fino a tutta l'ultima fase della sua produzione negli anni '90.

[66] Lo storico inglese Eric J. Hobsbawm, ad esempio, ha affermato che nel *Manifesto* "Marx ed Engels non descrissero il mondo come era già stato trasformato dal capitalismo nel 1848, ma predissero come era logicamente destinato a venire trasformato da esso". Hobsbawm E.J., *Introduzione*, in Marx K., Engels F., *Manifesto del partito comunista*, già cit., p.23. Si veda anche Attali J., *Karl Marx. Ovvero, lo spirito del mondo*, Fazi, Roma 2006.

[67] Marx K., Engels F., *Manifesto del partito comunista*, già cit., p.59.

[68] *Ivi*, p.49.

Tali concezioni e visioni hanno senza alcun dubbio influenzato il Paulo Freire de *La pedagogia degli oppressi* e di tutte le opere seguenti: il quadro teorico di riferimento fornito da Marx ed Engels - che evidenzia la logica di potere e dominio adottata nella storia dagli Stati europei sul cosiddetto Terzo mondo - costituisce un elemento di base nell'elaborazione dei concetti di "oppressione" e (per usare un termine gramsciano) di "subalternità".

Questo quadro si esplicita in modo diretto nel quarto e ultimo capitolo dell'opera, dove Freire, attraverso il linguaggio dialettico e basato sulle contrapposizioni che gli è proprio, elabora i concetti di "invasione culturale" e "sintesi culturale".

"L'invasione culturale è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasi, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasi"[69].

Per contro

"nella sintesi culturale, che è l'opposto dell'invasione culturale, gli *attori* non arrivano al popolo come invasori, mentre nell'invasione culturale gli attori entrano dal loro mondo in quello degli invasi, portandovi un contenuto tematico per l'azione ricavato dai loro criteri di valore e dalla loro ideologia. Nella sintesi culturale gli attori, anche se arrivano da un *altro mondo*, arrivano per conoscerlo col popolo e non per *insegnare* , o *trasmettere*, o *consegnare* qualcosa al popolo"[70].

L'idea di fondo che anima la concezione freireana, dunque, sembra essere quella di un progetto di liberazione nazionale – in Brasile in primo luogo, ma anche in tutti gli altri Paesi che hanno subito l'esperienza della colonizzazione – che parta non solo da azioni di sviluppo locale e di rivalutazione delle risorse interne, ma anche e soprattutto dalla formazione di esseri umani nuovi e di nuove mentalità "liberate".

Va sottolineata peraltro la provenienza culturale del pedagogista da una regione del mondo a capitalismo periferico, che ne fa un'intellettuale del Sud del mondo con un punto di osservazione privilegiato sugli effetti perversi delle dinamiche capitalistiche planetarie già analizzate da Marx.

Le analisi ora riportate - di carattere economico-filosofico in Marx e di stampo più pedagogico-filosofico in Freire – risultano entrambe di grande attualità.

[69] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, già cit., p.149.
[70] *Ivi*, p.180.

In seguito al crollo del Muro di Berlino, all'avvento della cosiddetta società della globalizzazione e alla conseguente diffusione del capitalismo a livello planetario, infatti, oggi molti Paesi emergenti della periferia del sistema mondiale – come l'India, la Cina e lo stesso Brasile – rappresentano dei campi aperti in cui è possibile valutare da una parte i processi di sviluppo economico e le contraddizioni che ne derivano, dall'altra parte le forme di evoluzione della cultura e della mentalità popolari, in una nuova prospettiva "marxiano-freireana"[71].

2.1.1 Teologia della liberazione, Marx e Freire

Prima di passare ad analizzare i legami fra le visioni pedagogiche e filosofiche di Freire e il pensiero della Teologia della liberazione, sembra utile, per maggiore chiarezza e completezza, soffermarsi brevemente anche sui legami fra quest'ultima e alcuni aspetti del pensiero marxiano.

Uno degli aspetti che avvicina la dottrina del cristianesimo socialista latinoamericano al pensiero di Marx si ravvisa nell'intento, perseguito dai principali ideologi di questa corrente, di avvicinare il più possibile la sfera del teologico alla sfera dell'umano, al fine di fare del pensiero religioso e della pratica stessa della religione due importanti leve di trasformazione sociale.

A questo proposito Gustavo Gutierrez, sacerdote peruviano che fu tra i fondatori del movimento teologico latinoamericano, in un'importante opera dei primi anni '70 affermava che

"la teologia contemporanea si trova in un inevitabile e fecondo dialogo col marxismo, mentre il pensiero teologico, in gran parte, sotto questo stimolo e richiamandosi alle sue origini, si orienta verso una

[71] "Difficile invece immaginare cosa accadrà in paesi immensi, come la Cina e l'India, sempre più protagonisti della storia del pianeta. Il carattere occidentale della globalizzazione reca con sé le istanze e i desideri di una soggettività individuale e collettiva, non solo mortificata, ma anche arricchita dalla sensazione che la vita sia tutta qui: una soggettività che cerca chiarezza nella confusione e precarietà del rapporto tra tempo di lavoro e di vita; insofferente verso un crescente potere delle cose e bisognosa di vecchi e nuovi rapporti di socialità". Donaggio E., Kammerer P., *Introduzione*, in Marx K., *Antologia. Capitalismo, istruzioni per l'uso*, già cit., p.XVII.

riflessione sul significato della trasformazione del mondo e sulla azione dell'uomo nella storia. Da ultimo, la riscoperta, in teologia, della dimensione escatologica ha permesso di vedere il ruolo centrale della *prassi storica*"[72].

Si tratta, in questa prospettiva, di inserire la teologia pienamente all'interno delle scienze umane, inserendo gli elementi di trascendenza nella realtà concreta e fattuale e nel suo divenire storico, al fine di fare del teologo

"un nuovo tipo di *intellettuale organico*, per usare un'espressione di A.Gramsci, qualcuno che sia veramente impegnato, con tutta la sua vita, nei fatti storici concreti, che esprimono la lotta di paesi, classi sociali e di uomini per liberarsi dal dominio e dall'oppressione di chi tiene sottomessi altri paesi, classi e uomini"[73].

Un altro aspetto che funge da collegamento tra la Teologia della liberazione e il pensiero marxiano è l'accento posto dal teologo peruviano sul tema della lotta di classe. Sebbene la Chiesa nella dottrina ufficiale abbia sempre osteggiato questo tema in vista dell'unità mondiale dei cristiani,

"la partecipazione alla lotta di classe non solamente non si oppone all'amore universale, ma è oggi la mediazione necessaria e insostituibile per diventare effettivo, per arrivare, cioè, a una società senza classi, senza proprietari e spogliati di tutto, senza oppressori e oppressi. La riconciliazione, in una impostazione dialettica, è superamento di un conflitto. La comunione della gioia pasquale passa per lo scontro e la croce"[74].

Va precisato, comunque, che la grande differenza rimanente fra la Teologia della liberazione e il pensiero di Marx sta proprio nella visione della religione.

Mentre per la prima corrente di pensiero essa costituisce la principale leva per la trasformazione sociale e l'avvento di una rivoluzione socialista in Sud America, per il filosofo di Treviri al contrario si avverte la necessità di "liberare le coscienze dallo spettro della religione".

Essa, infatti, nella prospettiva dell'avvento della futura società comunista, costituisce

[72] Gutierrez G., *Teologia della liberazione*, Queriniana, Brescia 1972, p.19.
[73] *Ivi*, p.23.
[74] *Ivi*, p.277.

"un fenomeno destinato a svanire appena l'esperienza del mondo garantirà agli individui quella *felicità reale* che la fede in un Dio elargisce in forma soltanto ingannevole. Un'esistenza sufficientemente buona, *umana*, non necessita del sostegno di risorse di senso estranee, ma si giustifica da sé persino al cospetto della morte"[75].

È però anche necessario puntualizzare, per completezza, che Marx elaborò questa concezione della religione relativamente alle coordinate storico-culturali del suo tempo, cioè a una società europea, in fase di inurbamento massiccio e di diffusione a macchia d'olio dell'economia capitalista. Ciò va rilevato non tanto per criticare o sminuire questa concezione marxiana, bensì semplicemente per far notare che un movimento religioso come la Teologia della liberazione, maturato nel tardo Novecento in un contesto differente dalla chiesa cattolica o protestante europea – un ambito coloniale, multiculturale e per alcuni versi in fase ancora pre-industriale – si è fatto da subito e con forza portatore di tematiche di grande rilevanza sociale, insistendo sulla vocazione fondamentalmente socialista del messaggio di Cristo.

La prospettiva della Teologia della liberazione, insomma, può essere definita come una forma di marxismo "temperata" da altri tipi di istanze di carattere umanistico-religioso, calata nel contesto culturale latinoamericano degli anni '60 e '70 del Novecento e basata principalmente su un'interpretazione della teologia e delle Sacre scritture venata di istanze politiche e sociali.

In questo quadro tracciato, il pensiero di Paulo Freire – intellettuale latinoamericano, socialista e di radici cattoliche – risulta un riferimento naturale dei teologi della liberazione, data anche la contemporaneità storica in cui l'uno e gli altri si trovano ad agire.

Un elemento di collegamento forte fra il pedagogista e i teologi, ad esempio, riguarda il concetto di utopia come unione di "denuncia" e "annuncio".

Secondo la corrente teologica latinoamericana, infatti, mentre la denuncia serve per portare alla luce la situazione socio-politica dell'America latina degli anni '60 e '70 del Novecento - basata sull'ingiustizia sociale, sulla violenza e sul dominio dei forti sui deboli, degli oppressori sugli oppressi - l'annuncio, invece, serve per portare al popolo la speranza del verbo liberatore di Cristo, la cui lotta viene accomunata alla lotta di tutti

[75] Marx K., *Antologia*, già cit., p.223.

gli oppressi del mondo povero. L'unione di questi due momenti porta alla realizzazione dell'utopia nella storia, ossia alla trasformazione strutturale della società.

In questa concezione si avvertono forti echi freireani, anche dal punto di vista del linguaggio usato, poiché anche il pedagogista affermava che

"*utopico* non significa qualcosa di irrealizzabile, non è espressione di idealismo. *Utopia* significa un atteggiamento dialettico negli atti di denunciare e dell'annunciare-denunciare la struttura che disumanizza ed annunciare la struttura che umanizzerà. Quindi l' *utopia* è un impegno nella storia"[76].

Il concetto freireano di "utopia", tra l'altro, verrà ripreso più compiutamente in *Pedagogia della speranza*, importante opera del 1992 dove il pedagogista, alla luce delle nuove esperienze fatte come educatore e professore universitario e a quasi 25 anni di distanza da *La pedagogia degli oppressi*, propone un'attualizzazione di quest'ultima, basandola su un approccio coerente con il passato ma al contempo ricco di novità anche dal punto di vista epistemologico.

Qui Freire afferma:

"sono un uomo di speranza. Con ciò non voglio dire che attribuisca alla mia speranza il potere di trasformare la realtà e, così convinto, parta per il confronto senza prendere in considerazione i dati concreti, materiali basandomi sull'affermazione che la mia speranza basti. La mia speranza è necessaria ma non sufficiente. Essa, da sola, non vince la battaglia: senza di essa, però, la lotta si infiacchisce e vacilla. Abbiamo bisogno di una speranza critica, come il pesce ha bisogno di acqua non inquinata!"[77].

I due concetti di "utopia" e "speranza", dunque, sembrano fortemente collegati e di grande importanza nella visione della dinamica della storia e dell'essere umano – che sempre si muove dentro di essa – proposta dal pedagogista brasiliano.

La funzione storica della speranza, tra l'altro, viene messa in luce anche dalla corrente del pensiero teologico, che sostiene che la denuncia è valida solo se accompagnata da una realtà nuova che si annuncia.

Come afferma ancora Gutierrez, infatti,

---

[76] Freire P., *Coscientizzazione*, cit. in Bellanova B., *Postfazione. "Essere altri da come siamo stati"*, in AA.VV., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna 2002, p.467.
[77] Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p.28.

“sperare non è conoscere il futuro ma essere disposti, in un atteggiamento d’infanzia spirituale, ad accoglierlo come un dono. Ma lo si accoglie nella negazione dell’ingiustizia, nella protesta per i diritti umani conculcati e nella lotta per la pace e la fratellanza. Per questo la speranza adempie una funzione dinamica e liberante della storia, reale e profonda anche se non molto appariscente”[78].

Anche il tema della parola come fattore di liberazione, su cui il pensiero teologico latinoamericano si è a più riprese soffermato, rimanda a un ulterore eco freireano della Teologia della liberazione:

“l’annuncio evangelico ha, dunque, una funzione *coscientizzatrice* o, in altri termini, *politicizzatrice*. La predicazione della Parola sarebbe vuota e astorica se pretendesse evitare questa dimensione, non sarebbe il messaggio del Dio che libera, di *Colui che si reintegra*”[79].

Questa tematica sembra collegarsi direttamente, infatti al valore centrale attribuito alla parola all’interno del metodo di alfabetizzazione elaborato dal pedagogista brasiliano: una parola carica di significati individuali, sociali e in ultima istanza politici.

Il concetto di sviluppo, poi, nel pensiero della corrente religiosa latinoamericana, è strettamente connesso al concetto di liberazione. A questo proposito, rifacendosi evidentemente a Celso Furtado e agli economisti teorici della *dependencia*, Gutierrez afferma una visione dello sviluppo come “processo sociale globale”,

“comprendente aspetti economici, sociali, politici e culturali, e si cerca di dimostrare come questi diversi livelli siano interdipendenti. La crescita di uno abbassa il livello degli altri, mentre, inversamente, il ristagno dell’uno ostacola lo sviluppo degli altri…si arriva, così, alla conclusione che la dinamica dell’economia mondiale porta simultaneamente all’aumento di ricchezza per pochi e di povertà per molti”[80].

Attraverso questo processo si genera la teoria della liberazione, dove lo sviluppo muove da una prospettiva umanistica e olistica che parte dalla liberazione personale per

[78] Gutierrez G., *Teologia della liberazione*, già cit., p.216.
[79] *Ivi*, pp.268-269.
[80] *Ivi*, pp.30-31.

arrivare alla liberazione collettiva, sociale, culturale e politica – esattamente come nel percorso della pedagogia dell'oppresso elaborato da Paulo Freire.

Va precisato, per completare il percorso tracciato, che tali concezioni della Teologia della liberazione sono da contestualizzare geograficamente ai Paesi dell'America latina e storicamente al peculiare momento rappresentato dagli anni '60 e '70 del Novecento, momento in cui si agitavano molte speranze di liberazione dalle situazioni di oppressione, generate dalla sudditanza storica ed economica nei confronti dei Paesi occidentali e materializzate in nuove forme di dipendenza e di colonialismo.

Oggi, in seguito alle numerose prese di posizione della Chiesa cattolica contro la Teologia della liberazione, il movimento religioso latinoamericano risulta indebolito e meno organizzato, sebbene esistano ancora numerosi sacerdoti e intellettuali che si richiamano a questa corrente di pensiero e numerose iniziative di educazione popolare sul territorio organizzate da movimenti cattolici e protestanti[81].

Nella fase attuale, diversi studiosi e attivisti del movimento latinoamericano, più che di Teologia della liberazione, preferiscono parlare di "Teologie della liberazione", ossia di movimenti religiosi più vasti, che attraverso sia la chiesa ufficiale sia le associazioni di volontariato e le parrocchie slegate dai circuiti istituzionali si occupano delle problematiche sociali del nostro tempo a diversi livelli: non solo il dramma della povertà, dunque, ma anche la differenza di genere, la differenza culturale e il problema ecologico.

Il riconoscimento delle alterità, come sostiene José R. Regidor, deve partire proprio dal riconoscimento del ruolo giocato dall'oppressione culturale coloniale nella storia sociale - anche e soprattutto dal punto di vista religioso - dei Paesi e dei popoli latinoamericani:

[81] Per quanto concerne gli intellettuali e i sacerdoti, vanno citati almeno Leonardo Boff e Frei Betto. Leonardo Boff ha pubblicato molti volumi sulla teoria e la prassi della Teologia della liberazione, fra cui è importante citare *La teologia, la chiesa, i poveri* (Einaudi, Torino 2001). Frei Betto ha avuto una importante collaborazione intellettuale con Freire, confluita nel libro *Una scuola chiamata vita* (EMI, Bologna 1986).
Per quanto riguarda le iniziative sul territorio, invece, è utile accennare alla realtà della *Universidade Popular do Nordeste* (UNIPOP), con sede a Recife nella *favela Bola de ouro*, alle cui attività chi scrive ha avuto la possibilità di partecipare nei mesi di agosto-settembre 2007. La UNIPOP, fondata e coordinata dal Rettore Jardson Gregório, pastore evangelico e fondatore di una Comunità evangelica di base, si propone di migliorare le condizioni di vita della *favela* attraverso la garanzia di una presenza fissa e costanti interventi educativi. Il reverendo Jardson, insieme al gruppo di educatori e volontari che coordina, organizza giornalmente lezioni ed altre attività per i *favelados.* Il *Grupo amigos e amigas da sabedoria* (GAAS), inoltre, organizza attività settimanali di studio e di lettura collettiva sempre dentro la *favela* e alcune lezioni aperte sul tema della tolleranza religiosa, tenute in diversi luoghi, istituzionali e informali, della città di Recife.

"nella prima evangelizzazione i missionari europei non furono capaci di cogliere l'alterità e quindi gli aspetti positivi delle culture e delle religioni dei popoli che abitavano quelle terre. Questa *negazione dell'alterità* era legata al colonialismo e ha portato al genocidio e all'etnocidio di quei popoli. Per cercare di rispondere a questi e altri problemi emergono oggi altre teologie della liberazione. La *teologia femminista* della liberazione latino-americana ha raggiunto una elaborazione profonda e articolata, prodotta da Elsa Támez, Yvone Gevara, Maria Pilar Aquino…Parallelamente stanno sorgendo la *teologia indigena* e la *teologia nera*. Per quanto riguarda il *discorso ecologico*, il problema di fondo sta nel come mettere insieme il grido della terra e il grido dei poveri, la questione ecologica e la questione sociale"[82].

2.2 Gramsci e Freire: percorsi politico-pedagogici in dialogo

La ricorrenza del settantesimo anniversario della scomparsa di Antonio Gramsci (1891-1937), che avviene in contemporanea a quella del decennale della morte del pedagogista ed educatore brasiliano Paulo Freire, può indurre ad alcune riflessioni sulle molteplici convergenze che – dal punto di vista tanto biografico quanto ideologico – hanno accomunato i percorsi dei due intellettuali, sia pure all'interno di contesti storici, geografici e socio-politici assai differenti.

Di Gramsci si può certamente affermare che sia stato un intellettuale nella cui speculazione il problema politico della trasformazione della società risulta inscindibile dal problema pedagogico della trasformazione della cultura e della mentalità delle masse; di Freire, invece, si può asserire che in molti casi le sue idee e pratiche pedagogiche sfocino naturalmente in una più ampia visione dell'individuo, della società e della politica stessa.

Gramsci *politico dell'educazione* e Freire *educatore politico*, potremmo dunque affermare.

Lo studioso maltese Peter Mayo ha individuato, in un volume di alcuni anni fa[83], diversi percorsi comuni ai due intellettuali in questione: già a partire dalle loro biografie, infatti, è possibile trovare alcuni interessanti punti di convergenza.

---

[82] Küng H., Regidor J.R., *Con Cristo e con Marx. Cristianesimo e liberazione degli ultimi*, Datanews, Roma 2007, pp.51-52.

[83] Mayo P., *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London & New York, 1999.

Antonio Gramsci nasce nel 1891 ad Ales, un piccolo paese in provincia di Cagliari, e fino ai vent'anni – età in cui si trasferirà a Torino per studiare all'Università – vive e si forma in Sardegna; Paulo Freire nasce nel 1921 a Recife, città del *Nordeste* brasiliano, e ad undici anni si trasferisce con la famiglia a Jaboatão, un sobborgo della città natale in cui trascorrerà l'adolescenza e la prima giovinezza. La Sardegna di fine '800 e il *Nordeste* degli anni '20 del Novecento rappresentano due contesti geo-politici con almeno un aspetto comune: si tratta, infatti, di regioni "periferiche", povere dal punto di vista economico, arretrate dal punto di vista sociale e dimenticate da quello politico, nell'ambito di due nazioni – l'Italia e il Brasile – non ancora industrializzate ma in cui, tuttavia, lentamente si andavano innescando, in regioni più "centrali"[84], alcuni significativi processi di sviluppo.

Gramsci è figlio di un impiegato del pubblico registro, licenziato e arrestato per irregolarità amministrative quando il futuro pensatore ha soltanto sei anni; Freire è figlio di un capitano della polizia militare del Pernambuco - lo stato brasiliano di cui Recife è capitale -, costretto ad abbandonare il lavoro per motivi di salute quando i suoi quattro figli sono ancora bambini: la famiglia Freire, infatti, si trasferisce a Jaboatão soprattutto a causa di difficoltà economiche, aggravate, per giunta, dalla crisi mondiale del 1929. Si può individuare, quindi, un secondo tratto che accomuna le due figure intellettuali: quello di essere entrambi "uomini del popolo", persone provenienti da contesti familiari piccolo-borghesi, forse estranei alla miseria, ma non a periodi di difficoltà economiche anche notevoli.

Proprio attraverso la vocazione intellettuale e agli studi, entrambi i pensatori, nel periodo giovanile, possono emanciparsi dal contesto in cui sono immersi in virtù dell'acquisizione di una coscienza sociale e politica più alta; tale processo porta all'elaborazione di un programma culturalmente rivoluzionario, che si potrebbe definire *politico-pedagogico* in Gramsci e *pedagogico-politico* in Freire.

Tutti e due, poi, in una fase più matura della loro vita, subiscono l'incarcerazione e la persecuzione politica da parte dei regimi dittatoriali instauratisi al potere nei loro Paesi di origine. Freire, nel marzo 1964, coordina un programma di alfabetizzazione

[84] Ci si riferisce al Nord Italia, e in particolare alle città di Torino e Milano, "locomotive" dello sviluppo industriale italiano - in cui, sin dalla fine dell'800, furono installati importanti stabilimenti industriali (basti pensare alla Fiat, fondata nel 1899) - e al Sud del Brasile, che nei primi decenni del '900 emergeva, sia pure tra moltissime contraddizioni, come la zona economicamente più moderna del Paese, da cui si sperava potesse partire un movimento nazionale per una riforma agraria a favore della piccola proprietà contadina e contro la piaga del latifondo.

nazionale con risultati eccellenti[85], quando il governo democratico di João Goulart viene rovesciato dal colpo di stato - guidato da Castelo Branco - da cui ha inizio il ventennio della dittatura militare brasiliana; il pedagogista viene accusato di comunismo e incarcerato per 70 giorni. In seguito, sceglie la via dell'esilio, condizione in cui rimarrà per quindici anni, prima in Cile (1964-69) e poi in Svizzera (1969-79).

Gramsci, invece, è un affermato filosofo e un importante dirigente del Partito comunista quando, nel 1926, è arrestato dalle squadre del regime mussoliniano; in carcere, dove rimane per undici anni, le sue condizioni di salute, già molto precarie[86], peggiorano progressivamente, fino alla letale emorragia cerebrale del 1937. Un ulteriore tratto comune ai due pensatori, dunque, va rilevato nel fatto di essersi scontrati con i regimi dittatoriali del loro tempo e di aver pagato di persona il prezzo della portata rivoluzionaria delle loro idee politiche e pedagogiche.

Andando oltre le considerazioni di carattere biografico, è possibile riscontrare alcune importanti analogie fra la visione politica in Gramsci e la concezione pedagogica in Freire. Sebbene non si possa affermare che Gramsci sia stato prettamente un pedagogista, infatti, alcune linee di pensiero che egli ha tracciato presentano tuttavia molteplici implicazioni nel campo della formazione.

L'obiettivo che il programma gramsciano mette al centro è quello di fare di ogni persona, di ogni cittadino, un intellettuale, o almeno di mettere ogni individuo nelle condizioni di poterlo diventare. Egli, infatti, afferma che

"la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni *cittadino* può diventare *governante* e che la società lo pone, sia pure *astrattamente*, nelle condizioni generali di poterlo diventare"[87].

---

[85] Basti pensare che ad Angicos, nello stato del Rio Grande do Norte, durante la prima azione di alfabetizzazione dei contadini condotta con il *Metodo Paulo Freire*, si insegnò con successo a leggere e scrivere a 300 adulti in soli 45 giorni.

[86] Dall'età di tre anni, in seguito ad una caduta, Gramsci soffrì di una malformazione fisica che i medici non furono mai in grado di curare, a causa della quale la schiena gli si curvò progressivamente fino a complicare ed a impedire la deambulazione. La sua vita in carcere, quindi, fu doppiamente penosa, dal punto di vista morale e fisico: egli ebbe poca possibilità sia di rimanere a contatto con i testi filosofici dell'epoca, a causa della rigida censura fascista, sia di curarsi. In questo senso sembra ancora più straordinario, date anche le condizioni totalmente restrittive in cui è maturato, l'assai significativo impulso culturale proveniente dai *Quaderni* e dalle *Lettere*, le due opere gramsciane scritte interamente in carcere. Per un approfondimento biografico su Gramsci si veda il sito Internet www.antoniogramsci.com. Si veda inoltre AA.VV., *La città futura. Saggi sulla figura e il pensiero di Antonio Gramsci*, Milano 1959.

[87] Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, p.1547.

Infatti, prosegue il pensatore sardo,

"non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'homo faber dall'homo sapiens. Ogni uomo, infine, al di fuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un filosofo, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare"[88].

Il progetto politico e culturale di Gramsci può avere un corrispettivo, in Freire, in quella che è considerata l'opera principale del pedagogista brasiliano: *La pedagogia degli oppressi* (1968). Uno dei nuclei teorici principali di quest'opera sta nella rilevazione di due diversi e opposti modelli di educazione: l'educazione *depositaria* (traduzione italiana del termine portoghese *bancária*) e l'educazione *problematizzante*. L'educazione *depositaria* è un modello pedagogico direttivo e ingiusto, basato appunto sulla concezione di sapere come "deposito" da immettere nello studente; un modello in cui "l'educatore educa e gli educandi sono educati", "l'educatore sa e gli educandi non sanno", "l'educatore parla e gli educandi ascoltano docilmente". L'educazione *problematizzante*, al contrario,

"è intenzionalità, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende essenzialmente vera la comunicazione…In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza"[89].

Entrambi i programmi teorici, quindi, sembrano animati dall'intento di aumentare i livelli di democrazia in campo politico, sociale ed educativo, al fine di contribuire alla crescita e allo sviluppo culturale di ogni persona.

Tornando a Gramsci, nel percorso di formazione del cittadino-intellettuale che egli ha tracciato le istituzioni chiamate in causa sono due: la scuola, per i giovani, e il Consiglio di fabbrica, per gli adulti lavoratori.

[88] *Ivi*, pp.1550-51.
[89] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, pp.67-68.

Per quanto concerne la scuola, egli rileva l'insufficienza della didattica basata sulle concezioni idealiste gentiliane e crociane, secondo cui l'allievo è una *tabula rasa*, un vaso che va imbevuto di nozioni. L'istruzione, invece, deve risultare un processo dinamico, volto alla conquista della progressiva autonomia dell'educando e basato sul legame tra vita concreta e vita di studio. A tale proposito, un punto di passaggio cruciale si ha tra il Liceo, dove lo studente è ancora interamente assistito dai docenti, e l'Università, dove gli si lascia, invece, completa autonomia. Già dal Liceo, invece, al fine di affrontare meglio il passaggio all'Università, secondo Gramsci è opportuno passare dalla "scuola attiva" alla "scuola creativa", in cui il centro è il soggetto con i suoi interessi personali, mentre il docente ha un ruolo di consigliere alla pari più che di guida.

Questa tematica gramsciana sembra strettamente congiunta all'ultima opera di Freire, *Pedagogia dell'autonomia* (1996), interamente dedicata ai temi della formazione docente e del rapporto educatore/educando. In questo testo egli afferma che

"chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna"[90].

Sulla scorta di questa concezione, inoltre, Freire sostiene che

"insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che ancora non esiste. La *do-discenza* - la docenza-discenza – e la ricerca finiscono così con l'essere pratiche essenziali – e inseparabili – di questi momenti del ciclo gnoseologico"[91].

È opportuno, dunque, tanto nella concezione gramsciana quanto in quella freireana, che l'insegnamento tenda verso la democratizzazione del sapere, attraverso un progressivo processo di riappropriazione dello stesso da parte dell'educando, a partire dai legami che intercorrono fra scuola e vita, fra teoria e prassi.

Il Consiglio di fabbrica, invece – che assume una funzione centrale nella concezione politico-pedagogica gramsciana -, è un'istituzione adibita alla formazione dei lavoratori, inserita all'interno di una fitta rete di circoli locali; questa rete dovrebbe svilupparsi a

---

[90] Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* , EGA, Torino 2004, p.21.
[91] *Ivi*, p.25.

partire dalle Università per arrivare fino al mondo della produzione industriale ed agricola, agli ingegneri, ai tecnici, agli operai e infine ai contadini. Nel Consiglio di fabbrica, come afferma Peter Mayo citando lo stesso Gramsci,

"workers were to experience *the unity of the industrial process* and see themselves *as an unseparable part of the whole labour system which is concentrated in the object being manifactured*"[92].

La dinamica pedagogica cha anima i Consigli - basata su incontri strutturati in modo dialogico e non direttivo, in cui gli educatori e gli educandi possono confrontarsi su alcune questioni inerenti l'organizzazione del lavoro e della vita comunitaria - consente agli operai di appropriarsi della cultura in modo democratico e partecipativo; ciò permette, tra l'altro, il processo di formazione della *contro-egemonia*, una presa di consapevolezza culturale collettiva da proporre come alternativa a quella delle classi dominanti, identificata come *egemonia*. La *contro-egemonia* costituisce un momento strategico di avanzamento del proletariato, all'interno di quel processo socio-politico rivoluzionario definito dallo studioso di Ales *guerra di posizione*.

Un possibile corrispettivo del Consiglio di fabbrica nella pedagogia freireana, sia pure con le debite differenze – in quanto l'uno organo di carattere più intrinsecamente politico, l'altro strumento di ambito più pedagogico -, può riscontrarsi nel Circolo di cultura. Questo è un luogo in cui, per mezzo di incontri dialogici e non direttivi, il coordinatore (appositamente non definito "educatore") colloquia con gli alfabetizzandi usando un atteggiamento critico e democratico, mettendosi sul loro stesso piano e favorendo il processo di *coscientizzazione*[93].

Un ulteriore aspetto importante in Gramsci è costituito dall'interesse per il folclore e per le forme di espressione della cultura popolare. Egli, da una parte, afferma che

---

[92] "I lavoratori sperimentano l'*unità del processo industriale* e vedono loro stessi *come una parte inseparabile del loro sistema di lavoro che è concentrato sull'oggetto lavorato*". Mayo P., *Gramsci, Freire and Adult Education*, già cit., p.46 (mia traduzione dall'inglese).

[93] Il Metodo Paulo Freire parte dalle "parole generatrici" e dai "quadri-situazione". Queste due strategie, in base a cui si presentano agli alfabetizzandi alcune semplici parole-chiave e dei disegni, permettono di focalizzare l'attenzione su un tema concreto: la casa, la salute, il lavoro, la natura, i processi culturali, ecc. Ciò porta l'educando dapprima ad un processo di *coscientizzazione* della sua condizione di oppresso, tramite l'analisi dei suddetti temi suscitata da un dibattito. In seguito si passa alla fase della scrittura e, quindi, dell'*alfabetizzazione*, che conduce al terzo e finale momento di *liberazione*. La *liberazione* non avviene mai in solitudine: è tutta la comunità del Circolo di cultura che insieme si libera, prendendo coscienza dei meccanismi ingiusti della società. Cfr. Catarci M., "La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire", in *Studium*, n.4, 2004, pp.491-504.

“la scuola col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna”[94],

e che, proseguendo su questa linea,

“il concetto dell’equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sul fondamento del lavoro, dell’attività teorico-pratica dell’uomo, crea i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia e stregoneria, e dà l’appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica del mondo, a comprendere il movimento e il divenire, a valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l’avvenire costa al presente”[95].

Dall’altra parte, però, Gramsci riconosce il folclore come elemento identitario molto importante nella formazione delle coordinate culturali comuni ai ceti subalterni, in quanto questo serve a sancire e a indicare il grado di distanza che separa la loro cultura e la cultura della classe egemone. Come afferma Mario Alighiero Manacorda, infatti,

“la considerazione del rapporto tra governanti e governati, tra filosofia e senso comune, tra cultura moderna e cultura popolare, tra disciplina e spontaneità, nella prospettiva dell’unificazione culturale del genere umano, spiega la presa di posizione di Gramsci nei confronti del folclore. Il folclore – egli dice – va studiato non come pittoresco, ma come concezione del mondo propria degli strati sociali subalterni, in opposizione alla concezione del mondo ufficiale. Esso è dunque da conoscere e da superare, affinché tutti, attraverso un conformismo dinamico, una egemonia proposta e non imposta, possano giungere alla concezione del mondo legata alle nuove forme sociali, uscendo dalla barbarie localistica e individualistica”[96].

Questo aspetto, tra l’altro, ben si lega all’interesse specifico che Gramsci ebbe per gli aspetti storico-linguistici della formazione dei dialetti - specialmente di quelli dell’Italia meridionale, interesse non approfondito a dovere a causa dell’impossibilità di reperire materiale su molte tra le questioni culturali centrali della sua epoca, data la sua condizione di carcerato e la rigida censura fascista[97].

---

[94] Gramsci A., *Quaderni del carcere*, già cit., p.1540.
[95] Ivi, p.1541.
[96] Gramsci A., *L’alternativa pedagogica*, a cura di M.A.Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972, p.235.
[97] La frase “*come vedi, io razzolo anche nei letamai!*”, scritta all’amico Giuseppe Berti dal carcere di San Vittore nell’agosto del 1927, sembra essere indicativa della tenacia e della consapevolezza del dolore che hanno sospinto il pensatore nel suo progetto di rinnovamento culturale fino alla morte.

Anche questi aspetti, concernenti l'importanza e la valorizzazione della cultura popolare e di alcuni elementi folclorici, contribuiscono a stabilire un legame forte fra i percorsi intellettuali di Gramsci e Freire. Il pedagogista brasiliano, infatti, quale fase preliminare di ogni azione educativa, riteneva fondamentale un'indagine sulla mentalità e sulle forme di senso comune diffuse tra i lavoratori, gli anziani, le donne e i bambini del territorio in cui si accingeva a lavorare. Freire costruiva la griglia delle "parole generatrici" e dei "quadri-situazione", da proporre agli alfabetizzandi nel Circolo di cultura, proprio a partire dalle parole, dai racconti e dai detti popolari che sentiva ripetere più spesso durante le sue indagini preliminari sul territorio.

Nell'interessante analisi comparativa del pensiero di Gramsci e Freire, Peter Mayo propone, tra l'altro, un possibile percorso di attualizzazione delle istanze pedagogiche trasformative di cui sono portatori questi due autori, evidenziandone possibilità e limiti.

Per quanto concerne i limiti, Mayo considera che nell'attuale epoca della globalizzazione, caratterizzata da rapidi mutamenti sociali, sono sorti nuovi movimenti e nuove minoranze subalterne che i due pensatori - a causa dell'epoca e del contesto socio-politico in cui sono vissuti - hanno potuto prendere in considerazione solo marginalmente (Freire) o per nulla (Gramsci). Oggi le popolazioni immigrate dal Sud al Nord del mondo, i movimenti femministi, le associazioni per la difesa dei diritti degli omosessuali, i movimenti ambientalisti e anti-razzisti rappresentano alcuni dei nuovi soggetti sociali e politici attraverso cui va ripensata e rimodellata la nuova *guerra di posizione*. Questa sfida, secondo Mayo, è giocabile da un lato assecondando gli scenari molteplici che caratterizzano la società globale, d'altro lato superando la concezione dualistica della stratificazione sociale – teorizzata da Gramsci – che prevede soltanto la presenza di uno strato egemone e di un altro strato, potenzialmente contro-egemone. Tale lotta per la rivendicazione dei diritti e delle differenze, inoltre, è da decidersi non solo all'interno delle istituzioni politiche, ma anche e soprattutto attraverso il radicamento territoriale e l'iniziativa dal basso delle numerose associazioni e organizzazioni attualmente esistenti nei Paesi occidentali.

Freire stesso sostiene che è necessario per l'educatore essere al contempo "tatticamente dentro e strategicamente fuori" dal sistema. Egli, infatti, afferma:

"I have been trying to think and teach by keeping one foot inside the system and one the other foot outside. Of course, I cannot be totally outside the system if the system continues to exist. I would be

totally outside only if the system itself were transformed. But it is not transformed because, in truth, it goes on transforming itself. Thus, to have an effect, I cannot live on the margins of the system. I have to been in it"[98].

Per quanto concerne, invece, le possibilità di applicazione delle istanze portate avanti da Freire e Gramsci nelle società attuali, anche e soprattutto nelle società post-coloniali del Sud del mondo, Mayo sostiene che:

"the common task facing former colonies and countries that have undergone a revolution is to alter the social relations prevalent during the dictatorial or colonial periode. This involves, ideally, (a) changing the prescriptive *top to bottom* mode of communication; (b) giving due recognition to *popular cultures* and establishing them as the starting point of learning process; (c) increasing the level of participation on the part of a previously subordinated people; (d) allowing the people to reclaim the voice that previous government has denied them; (e) rendering the country as self-reliant as possible"[99].

Tentando di proseguire nella linea tracciata da Mayo, va rilevato che un aspetto fondamentale nella concezione gramsciana della società e della politica è costituito dal ruolo degli intellettuali. Essi, secondo lo studioso sardo, rappresentano il tramite fra le masse popolari e le istituzioni politiche: nelle campagne gli intellettuali sono dei mediatori fra i lavoratori rurali ed i grandi proprietari terrieri; nelle città, invece, dove la composizione sociale è maggiormente diversificata e complessa, essi si occupano della mediazione fra la società civile e le rappresentanze politiche istituzionali.

Analizzando con straordinaria lucidità i problemi socio-politici - e di conseguenza anche economici - dell'Italia meridionale dell'inizio del Novecento, Gramsci scorse proprio nell'assenza di un ceto medio intellettuale – e borghese - la causa principale

[98] "Ho cercato di pensare e di insegnare tenendo un piede dentro e un piede fuori dal sistema, Cioè, non posso essere totalmente fuori dal sistema se il sistema continua ad esistere. Sarò totalmente fuori solo nel caso in cui il sistema stesso sarà trasformato. Ma esso non è stato trasformato perché, in realtà, va avanti trasformandosi. Così, per produrre un effetto, non posso vivere ai margini del sistema. Devo starci dentro". Freire P., *The politics of education*, cit. in Mayo P., *Grmasci, Freire and Adult Education*, già cit., p.71 (mia traduzione dall'inglese).

[99] "Il comune compito da affrontare per le colonie e i Paesi che hanno attraversato una rivoluzione è modificare i rapporti sociali diffusi durante il periodo dittatoriale o coloniale. Ciò implica, idealmente, (a) di cambiare la consueta modalità di comunicazione dall'alto verso il basso; (b) di dare il dovuto riconoscimento alle culture popolari e di riconoscerle come punto di partenza dei processi di apprendimento; (c) di incrementare i livelli di partecipazione fra gli strati sociali in precedenza subordinati; (d) di consentire alle persone di far sentire la propria voce, cosa che il precedente governo ha negato loro; (e) di rendere il Paese autonomo il più possibile". Mayo P., *Gramsci, Freire and Adult Education*, già cit., p.170 (mia traduzione dall'inglese).

della grande disgregazione sociale e dell'arretratezza culturale ed economica del Mezzogiorno:

"la società meridionale è un grande blocco agrario costituito di tre strati sociali: la grande massa contadina amorfa e disgregata, gli intellettuali della piccola e media borghesia rurale, i grandi proprietari terrieri e i grandi intellettuali…è notevole il fatto che, nel Mezzogiorno, accanto alla grandissima proprietà siano esistite ed esistano grandi accumulazioni culturali e di intelligenza in singoli individui o in ristretti gruppi di grandi intellettuali, mentre non esiste una organizzazione della cultura media"[100].

Al fine di ricomporre questa disgregazione, lo studioso riteneva un'eventualità auspicabile l'alleanza tra gli operai del Nord e i contadini del Sud, che avrebbe finalmente consentito la formazione di un grande ceto proletario nazionale cosciente della sua appartenenza di classe.

Riguardo agli intellettuali, invece, l'obiettivo gramsciano è quello di tentare di renderli partecipi della causa dell'emancipazione delle masse, fino a farne degli "intellettuali organici", partecipi delle vicende del Partito e impegnati, a stretto contatto con il popolo, nella prospettiva della trasformazione sociale e culturale della società.

Paulo Freire, dal canto suo, durante il periodo dell'esilio – esattamente tra il 1975 e il 1976 - fu impegnato in alcune azioni educative in Guinea Bissau, nazione africana appena uscita dalla guerra di decolonizzazione combattuta contro il Portogallo - l'ex-madrepatria - da cui fu dichiarata indipendente nel 1974. Egli dedicò l'opera in cui narra delle sue esperienze africane, *Cartas à Guiné-Bissau* ("Lettere alla Guinea Bissau"), al leader del Partito Africano per l'Indipendenza della Guinea Bissau e di Capo Verde (PAIGC) Amílcar Cabral, *educador-educando de seu povo*[101].

[100] Gramsci A., *La questione meridionale*, Editori Riuniti, Roma 2005, pp.177 e 184.

[101] Amílcar Cabral nacque nel 1924 in Guinea Bissau da genitori capoverdiani. Nel 1956 fondò clandestinamente il PAIGC, con cui organizzò numerose azioni contro l'esercito coloniale portoghese e ottenne rilevanti risultati sul piano politico. Fu assassinato nel 1973, un anno prima di poter vedere realizzato il suo sogno: la fine del colonialismo portoghese e l'indipendenza della Guinea Bissau. L'espressione freireana *educador-educando de seu* povo ("educatore-educando del suo popolo") sta ad indicare il fatto che Cabral, così come Freire e Gramsci, cercava sempre di partire dall'ascolto dei bisogni del popolo guineense per ipotizzare sul piano teorico - ma soltanto in un secondo momento - opportune azioni politico-formative. Per un approfondimento biografico su Amílcar Cabral si veda il sito Internet www.centrocabral.com.
Freire stesso ha rivelato in più occasioni che un suo proposito mai realizzato era quello di fare uno studio approfondito sulla vita di Amílcar Cabral, attraversando tutto il processo storico di liberazione della Guinea Bissau e di Capo Verde. Era un progetto che contemplava un impegno notevole, dal momento che

Cabral, nel corso della sua elaborazione teorico-pratica si era spinto ancora oltre l'idea gramsciana di "intellettuale organico", arrivando a parlare della necessità di un "suicidio di classe" degli intellettuali. Con tale espressione egli si riferiva al fatto che gli intellettuali avrebbero dovuto progressivamente dimenticare la loro appartenenza al ceto borghese fino a "suicidarsi", appunto, passando totalmente dalla parte del popolo per perdere la loro condizione privilegiata. Anche lo stesso Freire, d'altra parte, nel passaggio teorico decisivo in cui divide il *Nordeste* brasiliano a lui contemporaneo nelle due classi sociali degli "oppressori" e degli "oppressi", afferma che i primi possono salvarsi soltanto passando nelle fila dei secondi e, ancor più, essi stessi diventando oppressi:

"scoprirsi nella posizione di oppressore, anche soffrendone, non è ancora diventare solidali con l'oppresso. Diventare solidali è qualcosa di più che dare assistenza a 30 o a 100 oppressi, mantenendoli però legati nella stessa posizione di dipendenza. Diventare solidali non è avere coscienza di essere sfruttatore e *razionalizzare* questa colpa in maniera paternalistica. La solidarietà, giacchè esige da colui che diventa solidale che *assuma* la situazione di coloro che ha scoperto oppressi, è un atteggiamento radicale"[102].

Il poeta e saggista fiorentino Franco Fortini (1917-1994) - che negli anni '60 e '70 del secolo scorso osservò con interesse i movimenti per la decolonizzazione attivi in molti Paesi del Terzo mondo - è tornato più volte sulla nozione di "suicidio di classe". Ragionando sul Movimento studentesco italiano del '68, che spesso si rifaceva a figure di politici non europei determinanti nel percorso di affermazione dei valori socialisti nei Paesi cosiddetti sottosviluppati, egli affermava:

"quando parlano *(gli studenti, ndr)* – con Mao e Guevara – dell'*intellettuale che si deve suicidare come tale* pronunciano una formula che il pensiero religioso conosce benissimo. È il diniego di sé provocato da un senso insostenibile di colpa: originato, in questo caso, dal privilegio di cui l'intellettuale continua a godere, lo voglia o no, nella nostra società e non solo nella nostra. Ma l'unico modo, per l'intellettuale, di *suicidarsi* è quello di contribuire – da intellettuale, se questo significa col meglio delle sue capacità – alla

prevedeva la realizzazione di centinaia di interviste, che peraltro Freire cominciò a realizzare durante il suo periodo africano e i cui nastri andarono perduti durante il viaggio di ritorno a Ginevra. Il titolo dello studio era già stato deciso: *Amílcar Cabral: pedagogo da revolução*. Di questo progetto Freire ha parlato in diverse conferenze degli anni Ottanta; una è stata riportata nel libro-raccolta recentemente curato dalla vedova Ana Maria Araújo Freire *Pedagogia da tolerância* (UNESP, São Paulo 2005).

[102] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, già cit., p.35.

fine della categoria separata degli intellettuali. Questo alcuni studenti lo sanno. Lo sanno anzi i migliori, credo. I suicidi – reali o simbolici – degli scrittori servono solo a restaurare il mito dello scrittore. Bisogna vivere, altro che storie; e lavorare a mutare il mondo per mutare se stessi"[103].

Fortini, dunque, considerava l'idea del "suicidio" dell'intellettuale in maniera piuttosto critica, e finì per ripristinare la preminenza del ruolo dell'intellettuale cosciente di se stesso, della sua funzione sociale e anche della sua condizione privilegiata, in senso gramsciano.

2.2.1 Percorsi intrecciati fra "Sud" e "Nord"

Le considerazioni fin qui svolte spingono a qualche ulteriore riflessione, inerente due "concetti-contesti" – solo apparentemente contrapposti - che paiono intrecciarsi e quasi rincorrersi vicendevolmente nei percorsi biografici e politici che hanno tracciato le parabole esistenziali di Antonio Gramsci e di Paulo Freire: il "Nord" e il "Sud".

Gramsci proviene da un Sud disagiato e arretrato dal punto di vista sociale, culturale ed economico: il Sud Italia; Freire, invece, cresce e si forma in un Nord che costituisce la zona geografica più povera del territorio brasiliano: il *Nordeste*. Tanto il Sud dell'Italia quanto il Nord-Est del Brasile, all'epoca di Gramsci e di Freire, non rappresentavano due regioni povere e arretrate in senso assoluto, sia perché costituivano contesti diversificati e complessi dal punto di vista delle stratificazioni sociali, dei soggetti economici e delle formazioni culturali che popolavano il territorio – cosa peraltro scontata in qualsiasi contesto geo-politico di una certa estensione territoriale -, sia anche perché la povertà diffusa che li caratterizzava non era certo piovuta dall'alto, a segnare una realtà immutabile e quasi eterna, essendosi invece sedimentata progressivamente nel tessuto sociale a causa di precisi e circoscritti fattori storici e politici[104].

---

[103] Fortini F., *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura, 1965-1977*, Einaudi, Torino 1977, p.64.

[104] Celso Furtado, a questo proposito, ha sviluppato un'interessante analisi che pone dinamicamente in relazione i due contesti qui in questione. Egli, infatti, parlando del ruolo che il lavoro e lo spirito d'iniziativa degli emigrati italiani ebbero nei processi di sviluppo economico del Sud del Brasile – la zona economicamente più avanzata del Paese – sostiene che in questa dinamica un ruolo determinante fu giocato dal processo di unificazione politica dell'Italia, anche perchè quest'ultimo penalizzò moltissimo le regioni del Mezzogiorno. Secondo l'analisi socio-economica di Furtado, nel periodo che va dal 1860 alla fine del secolo molte piccole imprese da tempo radicate nel Sud Italia fallirono in quanto non ressero

Una prima riflessione, dunque, concerne il tentativo di relativizzare e di avvicinare due concetti-limite che a prima vista possono sembrare assolutamente contrapposti. Cosa c'è in comune fra il Sud di Gramsci e il *Nordeste* di Freire? La risposta non può che riferirsi all'idea che dietro ogni Sud e ogni *Nordeste* vi sono dei processi sociali e culturali e delle cause che li innescano, e non realtà monolitiche attraverso cui poter stigmatizzare un intero territorio. Si tratta, dunque, di riflettere e soffermarsi su tali processi e su tali cause, al fine di ipotizzare, non trascurando le specificità culturali e geofisiche di ogni territorio, un intervento integrato trasformativo.

Lo studioso palestinese-americano Edward Said, scomparso nel 2003, è stato il primo a cogliere un importante nesso tra l'analisi politica fornita da Gramsci della "questione meridionale" e le problematiche politiche, sociali ed economiche di molti Paesi - africani ed asiatici soprattutto - di recente decolonizzazione. Di questa intuizione, negli ultimi anni, si sono avvalsi diversi studiosi e teorici del post-colonialismo e della subalternità – anche non europei – che stanno tentando un recupero in ottica planetaria della lezione gramsciana. Viene a generarsi, in questo modo – per esprimersi in metafora –, un fecondo moto del pensiero che dal Sud Italia di alcuni decenni fa pervasivamente si estende verso molte realtà del Sud del mondo di oggi[105].

Dall'inizio degli anni '90, in seguito alla caduta del Muro di Berlino, al crollo dell'Unione Sovietica e alla conseguente unificazione del mondo sotto il segno del

la concorrenza con i capitalisti del Nord, i quali ora, facendo parte dello stesso Paese, potevano competere sulla base di un'economia e di una moneta unificate. Ciò generò un processo di emigrazione di massa dei meridionali – ma anche di italiani provenienti da altre regioni povere, come ad esempio il Veneto – verso le regioni del Sud del Brasile, e in particolare verso lo stato di São Paulo. Cfr. Furtado C., *La formazione economica del Brasile,* Einaudi, Torino 1970.

[105] "Il concetto di subalternità fondato su termini geografici o meglio territoriali aveva già trovato spazio in Gramsci, che aveva parlato di *terreno comune* ai contadini del Sud e al proletariato del Nord. In *Cultura e imperialismo* Said si è soffermato a lungo su *storie che si incontrano, territori che si sovrappongono*, riferendosi all'inestricabilità della cultura del colonizzatore da quella del colonizzato. Ha sottolineato l'importanza del territorio, della geografia della subalternità, la sua spazializzazione nelle vicende coloniali fondate sull'egemonia del potere materiale, ricordando che l'espansione degli imperi è avvenuta sempre su basi territoriali. Sud e Nord come Oriente e Occidente, che nel già citato programma televisivo (*si tratta di un programma trasmesso dalla BBC nel 1994, ndr*) egli ricorda come una dualità ispiratagli da Gramsci. In ambedue i casi, concetti non legati ad uno spazio fisso e immoto, ma riferiti a una geografia del dominio, a una egemonia culturale e linguistica, economica e istituzionale". Curti L., *Percorsi di subalternità: Gramsci, Said, Spivak*, in Chambers I. (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Meltemi, Roma 2006, p.22.
Tra gli attuali studiosi del post-colonialismo e della subalternità è considerata una figura di spicco la filosofa di origine indiana Gayatri Chakravorty Spivak, di cui è stato recentemente pubblicato in Italia il volume *Critica della ragione post-coloniale: verso una storia del presente in dissolvenza* (Meltemi, Roma 2004).

capitalismo neoliberale, la ripartizione tradizionale delle sfere geo-politiche nei tre blocchi - rappresentanti i Paesi capitalisti, i Paesi socialisti e il cosiddetto Terzo mondo - si è bruscamente trasformata in una netta e impietosa divisione tra “Nord” e “Sud” del mondo, cioè tra Paesi ricchi (il 20% del pianeta) e Paesi poveri (il restante 80%).

Diversi studiosi, inoltre, hanno messo in risalto l’interdipendenza dei meccanismi economici che generano sviluppo, da una parte, e sottosviluppo, dall’altra. Il sottosviluppo dei Paesi del Sud del mondo, cioè, viene percepito come un processo almeno in buona parte funzionale allo sviluppo dei Paesi del Nord, attraverso processi costanti di sfruttamento economico e di invasione culturale che si sono perpetuati nel corso dei secoli e tuttora in atto.

Riferendoci all’ambito sudamericano, nel corso della seconda metà del ‘900 diversi economisti hanno contribuito ad elaborare la cosiddetta teoria della *dependencia* (“dipendenza”). In base a questa teoria, l’approccio dello sviluppo proveniente dall’esterno e proiettato verso l’esterno - imperniato su una politica di esportazione delle materie prime e di importazione dei prodotti lavorati - dovrebbe essere superato, a favorire processi di industrializzazione nazionale e di nazionalizzazione delle risorse, vantaggiosi per l’economia dei Paesi dell’America latina. In tal modo, i Paesi sudamericani avrebbero la possibilità di uscire dal sistema economico capitalista, che si è sempre sorretto su rigidi rapporti economici di gerarchia tra il “centro” – costituito dagli Stati Uniti e dai Paesi dell’Europa occidentale – e la “periferia” – costituita dai Paesi sudamericani, africani e asiatici -, smettendo la loro secolare posizione di Stati-satellite dell’economia mondiale[106].

Un fenomeno su cui è opportuno riflettere, a proposito di queste rigide contrapposizioni territoriali, sta nel fatto che il Sud, la porzione più povera e maggioritaria della terra, non costituisce affatto un blocco monolitico uniforme, ma rappresenta una realtà assai composita e mobile – da diversificare opportunamente a seconda dei contesti continentali, nazionali, regionali, locali, ecc. -, peraltro in

[106] Tra i maggiori economisti teorici della *dependencia* si annoverano Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso e Andre Gunder Frank. Gunder Frank, inoltre, fu il primo a coniare la significativa definizione del sottosviluppo come “l’altra faccia dello sviluppo”. Sulla questione si veda Tognonato C., *Sviluppo e sottosviluppo*, in Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente*, Armando, Roma 2006, pp.41-64.

movimento proprio verso il Nord attraverso migrazioni e spostamenti di massa motivati dalla povertà e dalle più diverse ragioni[107].

Come rileva Marta Cariello,

"molto più di un punto cardinale o di un'indicazione geografica, il concetto di *Sud* è un luogo della mente, dell'immaginario collettivo, occidentale e non, che si estende e pervade fisicamente tutto il globo ormai. La separazione nord e sud – intesa evidentemente come distinzione tra *ricchi* e *poveri* del mondo – esiste nelle funzioni sociali e politiche che la ricchezza e la povertà producono, esiste nella categorizzazione culturale funzionale alla legittimazione identitaria di chi nel mondo detiene più potere finanziario. La separazione verticale del mondo, però, non esiste e non regge dal punto di vista fisico: essa stessa, infatti, ha innescato un movimento di masse che migrano e disseminano *il sud* in giro per il mondo. Si dovrebbe parlare, in questo caso, non tanto di *tragitto da sud*, ma di *tragitto del sud*"[108].

Nel XXI secolo il *Nordeste* brasiliano costituisce ancora la regione in senso assoluto più povera dell'emisfero occidentale; l'Italia meridionale, invece, può essere considerata un contesto geografico subalterno all'interno di un Paese che dal punto di vista economico figura tra i più sviluppati del mondo.

Le precedenti considerazioni, dunque, possono estendersi anche ai Paesi del cosiddetto Nord del mondo, e in particolare a quelli dell'Europa mediterranea, caratterizzati ancora oggi dalla coesistenza di realtà di sviluppo e realtà di degrado, come è proprio nel caso italiano della mai risolta "questione meridionale".

A tale proposito, ancora Peter Mayo evidenzia che il Mediterraneo, oggi idealmente suddiviso tra una sponda ricca (europea) e una sponda povera (afro-asiatica), è tuttora globalmente considerato da certa storiografia di stampo fortemente eurocentrico come un "Sud", ovverosia come un luogo soggetto a dominazioni e colonizzazioni, in cui le

[107] Le recenti migrazioni dai Paesi del Sud del mondo, che negli ultimi decenni hanno riguardato diverse nazioni europee - tra cui in particolar modo l'Italia e gli altri Paesi mediterranei - costituiscono un oggetto di studio assai complesso su cui in questa sede non è possibile soffermarsi. Sembra opportuno, però, rilevare un dato. Accanto alla ricerca di lavoro, che rimane la causa principale delle migrazioni, va aumentando di anno in anno l'esigenza di migrare per cause ambientali. Gruppi sempre più numerosi di persone fuggono da alcune zone rurali, specialmente africane, a causa di carestie, disastri ambientali, calamità naturali, improvvisi cambiamenti climatici, ecc. "Si stima che la metà dei 50 milioni di rifugiati ambientali previsti per il 2010 arriveranno dall'Africa subsahariana. Nel 2020 circa 60 milioni di rifugiati emigreranno dai territori desertificati del Sahel verso il Nord Africa e da lì in Europa mediterranea". Zenobio M., "Eco-rifugiati, la nuova emergenza", in *il manifesto*, 14 febbraio 2006.

[108] Cariello M., *Non arrivo a mani vuote. Tragitto da sud di Ahdaf Soueif*, in Chambers I. (a cura di), *Esercizi di potere*, già cit., p.104.

possibilità di sviluppo endogeno risultano, in diverse zone geografiche anche euro-mediterranee, fortemente compromesse[109].

Oggi, dunque, le lezioni gramsciane e freireane ritornano nella società globale attraverso percorsi pedagogici, politici, storici e geografici intrecciati, complessi e molteplici, che si snodano fra il Sud di un Paese del cosiddetto Nord del mondo (l'Italia) e il Nord di un Paese del cosiddetto Sud del mondo (il Brasile). Se esiste un tratto che accomuna l'eredità di questi due importanti pensatori del Novecento, va ricercato nell'idea rivoluzionaria di considerare qualsiasi contesto territoriale - e la sua realtà sociale, politica e culturale di riferimento - come dinamica continua, in continuo mutamento e, proprio per questo, costantemente ri-negoziabile e ri-costruibile attraverso opportune azioni pedagogiche trasformative.

Ciò dovrebbe indurre a limitare, o quanto meno a riconsiderare, alcune schematizzazioni concettuali eccessive di cui si fa portatrice una certa corrente culturale globalizzante ed omologante, particolarmente in voga in larga parte dei mass media occidentali. Alcune fra le categorie concettuali più mediatizzate del nostro tempo, quindi, andrebbero costantemente ridefinite, o almeno messe in discussione.

Il cittadino della società globale - in conclusione -, sulla scorta dei richiami al "pensare mondialmente" di Antonio Gramsci e alla "coscientizzazione" di Paulo Freire, potrebbe essere alfabetizzato a un nuovo lessico globale, composto da concetti complessi ma la cui comprensione risulta fondamentale al fine di maturare una concezione del mondo critica e aderente alla realtà che stiamo attraversando. Andrebbero messi in discussione, quindi, diversi concetti che oggi i mass media e l'opinione pubblica considerano, con possibili effetti catastrofici sulla coscienza e sulla mentalità comuni, radicalmente contrapposti e conflittuali, ma che in realtà presentano interessanti e insospettati punti di intersezione.

Solo per fornire esempi e spunti di riflessione a partire dagli argomenti qui accennati: *Nord/Sud*; *Cristianesimo/Islam*; *Sviluppo/Sottosviluppo*; *Autoctoni/Immigrati*.

2.3 Basaglia, Freire e la liberazione dell'istituzione

[109] Cfr. Mayo P., *La pertinenza di Paulo Freire per i Paesi del Mediterraneo*, in AA.VV., *Il metodo Paulo Freire,* già cit., pp. 109-117.

Tentando una comparazione fra la figura dello psichiatra veneziano Franco Basaglia (1924-1980) e Paulo Freire – difficile e comunque "abbozzata", a causa della differenza tanto del contesto culturale, quanto degli ambiti disciplinari di riferimento - è forse possibile partire da alcuni cenni biografici che in qualche modo apparentano i due esponenti di spicco della cultura italiana e brasiliana del Novecento, nell'ottica di quello che lo storico inglese Eric J. Hobsbawm ha denominato "secolo breve".

È proprio il periodo vissuto, infatti – dalla nascita a ridosso del primo dopoguerra, alla morte nel momento di crisi del cosiddetto "mondo bipolare" – il primo dei tratti che avvicina i percorsi di vita dello psichiatra italiano e del pedagogista brasiliano.

Basaglia – va subito precisato - ebbe però vita più breve di Freire, a causa di una lunga malattia che pregiudicò progressivamente le sue condizioni di salute fra il 1979 e il 1980: così, mentre il secondo morì in un tempo di crisi delle ideologie ormai maturo in seguito alla fine del socialismo reale (1997), il primo non potè assistere al cambiamento radicale del sistema-mondo dopo la caduta del Muro di Berlino e il crollo dell'Unione sovietica, presagendo solo le prime avvisaglie di quanto sarebbe accaduto nel decennio in questione.

Certamente, a causa di questa differenza degli anni di vita vissuti, nel Freire degli ultimi scritti sono presenti diverse tematiche che concernono direttamente la società attuale – la globalizzazione, il multiculturalismo, le differenze di genere - e che in Basaglia non hanno avuto possibilità di svilupparsi, sebbene contenute in germe già in diverse opere precedenti.

Tra le azioni sociali svolte da Franco Basaglia, un'importanza fondamentale hanno quelle nei manicomi di Gorizia, svolta fra il 1961 e il 1971, e di Trieste, fra il 1971 e il 1979. Quest'opera di profondo rinnovamento delle istituzioni manicomiali, che lo psichiatra veneziano mette in atto nel corso degli anni Sessanta e Settanta del Novecento, porta alla promulgazione della Legge n. 180 del 1978, denominata "Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori" e nota tuttoggi come "Legge Basaglia".

Con tale legge si dispone la chiusura progressiva dei manicomi, l'impossibilità legale di rinchiudere le persone con disagio mentale nelle strutture manicomiali e un nuovo

regolamento del trattamento sanitario obbligatorio, al fine di ridurre le terapie farmacologiche e il contenimento fisico.

La Legge 180 ha costituito una vera e propria rivoluzione culturale e medica, in quanto ha portato l'Italia ad essere il primo e tuttora unico Paese al mondo ad avere completamente abolito le strutture manicomiali – processo questo che fu portato a termine dopo lunghe vicende solo nel 2002, in seguito alla chiusura del manicomio San Niccolò di Siena[110].

Contemporaneamente a quando Basaglia comincia il suo lavoro nei manicomi del Nord Est italiano, Paulo Freire si trova nel Nordeste del Brasile e sta avviando la fase più intensa di elaborazione del metodo oggi noto con il suo nome, maturata a contatto diretto con la realtà urbana di Recife e rurale delle campagne dello stato del Pernambuco e degli altri stati confinanti. Questa progressiva elaborazione porta il pedagogista brasiliano alla già menzionata esperienza di Angicos, una piccola città dello stato del Rio Grande do Norte, in cui nel 1963 vengono alfabetizzati in poco più di un mese 300 lavoratori rurali.

Una prima approssimazione biografica oltre che intellettuale tra la figura di Franco Basaglia e quella di Paulo Freire, dunque, può essere ravvisata a partire da questi due fattori: la scelta di un lavoro a stretto contatto con situazioni di estremo degrado sociale e con persone totalmente private dei loro diritti umani – i reclusi italiani e i diseredati brasiliani; l'elaborazione di una teoria rivoluzionaria non fine a se stessa ma maturata a partire dal lavoro e dall'esperienza sul territorio – la Legge 180 e il Metodo Paulo Freire.

Una successiva coincidenza biografica più puntuale fra i due si ha nel 1979.

In quest'anno, che precede quello della sua morte, Basaglia svolge un lungo ciclo di conferenze in Brasile - nel giugno a San Paolo e a Rio de Janeiro e nel novembre a Belo Horizonte – proprio in seguito all'ondata di entusiasmo suscitata dalla promulgazione della Legge 180 in Italia tra i settori medico-psichiatrici brasiliani (e anche di molti altri Paesi del mondo) più progressisti.

---

[110] Tra il 1993 e il 1994, a 15 anni dalla Legge 180, undici ispezioni a sorpresa nei manicomi italiani ancora aperti - condotte dal Comitato dei Cittadini per i Diritti dell'Uomo con l'ausilio di un gruppo di parlamentari della sinistra - rilevarono situazioni di totale degrado delle strutture e di disumanità e privazione dei diritti umani nei trattamenti ai pazienti. Il resoconto dettagliato di tali ispezioni è riportato nel volume di Cestari R., *L'inganno psichiatrico* (Sensibili alle foglie, Roma 1994).

Il 1979 è proprio l'anno del primo rientro di Freire in patria dopo sedici anni trascorsi in esilio, proprio nella città di San Paolo, dove il pedagogista brasiliano ricomincia a fare interventi pubblici e conferenze e a partecipare alle attività accademiche nella UNICAMP[111].

Nelle conferenze brasiliane, il linguaggio usato da Basaglia richiama a più riprese il linguaggio freireano, anche a partire dai termini usati: la psichiatria di cui parla Basaglia è vista alternativamente, a seconda delle pratiche usate, come mezzo di liberazione o di oppressione del malato, così come l'educazione freireana è definita come liberatrice od oppressiva a seconda del rapporto che si crea fra docente e discente, fra educatore ed educando; il richiamo di Gramsci a passare "dal pessimismo della ragione all'ottimismo della pratica", a cui lo psichiatra veneziano fa diversi riferimenti nelle conferenze, costituisce di certo un forte punto di contatto con i riferimenti culturali e le esperienze professionali di tutta una vita in Freire; l'impostazione dialogica delle conferenze, infine, aperte alla conversazione e a volte alla discussione serrata con il pubblico partecipante, ne fa eventi più simili ai Circoli di cultura freireani che a congressi di natura accademica[112].

La lezione e la presenza di Franco Basaglia in Brasile hanno lasciato una forte influenza culturale nel Movimento dei lavoratori della salute mentale, ispirando peraltro la creazione di importanti esperienze di gestione innovativa delle strutture manicomiali e dando un contributo per la formazione del Movimento di lotta antimanicomiale, tutt'oggi molto attivo nel Paese latinoamericano.

Le due Conferenze nazionali della salute mentale, tenute a Rio de Janeiro nel 1987 e a Brasilia nel 1992, hanno avviato un processo di costruzione di alternative alle strutture manicomiali - attraverso il lavoro in rete e la formazione di organizzazioni sul territorio, che ha raggiunto il suo apice nel 1994 con la chiusura del manicomio Anchieta di Santos, una importante città brasiliana localizzata nello stato di San Paolo.

"Dai primi anni Novanta in poi apparvero dunque nuovi attori sulla scena del movimento antimanicomiale: gli stessi utenti e i loro famigliari rappresentano un ruolo diverso che va consolidandosi. Organizzandosi in associazioni di utenti e di famigliari, entrarono in scena i soggetti con le loro

[111] Non è stato rilevato se Basaglia e Freire si siano mai conosciuti personalmente nel periodo trascorso da Basaglia in Brasile. Probabilmente non arrivarono a conoscersi anche a causa della presenza ancora precaria e semiclandestina di Freire in patria, che si stabilizzò soltanto a partire dall'anno seguente.

[112] Cfr. Basaglia F., *Conferenze brasiliane*, Cortina, Milano 2000.

esperienze concrete di vita, con le loro testimonianze sulle istituzioni psichiatriche, con le loro aspettative riguardo la riforma: il dibattito oltrepassava i limiti del campo tecnico, inaugurando un nuovo dialogo e configurando il processo di trasformazione come movimento sociale. A San Paolo, nacquero diverse associazioni: *Loucos pela vida* (Pazzi per la vita); *Franco Basaglia; SOS saúde mental; Franco Rotelli*. La traccia lanciata dal pensiero e dalla pratica di Basaglia continua a essere vitale, e la scelta del suo nome simboleggia da un lato un omaggio e un ricordo ma dall'altro esprime anche la cultura che anima la creazione delle associazioni"[113].

2.3.1 La deistituzionalizzazione

Proprio a partire dal nesso che lega Basaglia al Brasile attraverso le conferenze brasiliane, allora, è possibile cercare di stabilire comunanze e legami culturali più solidi e concreti – e anche al di là delle vicende biografiche – fra il pensiero e l'azione di Franco Basaglia e di Paulo Freire.

La visione basagliana della follia - che interpreta tale fenomeno come una costruzione sociale, fondata nella reclusione di tutte le forze lavoro non produttive all'interno del processo di affermazione dell'economia capitalista - poggia indubbiamente su un riferimento culturale di sfondo marxiano.

Nella visione di Karl Marx, infatti, il processo di accumulazione originaria del capitale - cominciato nel secolo XVI con le grandi scoperte/conquiste coloniali e con l'inizio del declino dei regimi feudali - ha conosciuto una tappa fondamentale nel processo violento caratterizzato da due provvedimenti legislativi: l'espropriazione delle terre dei contadini, che obbligava questi ultimi a fuggire dalle campagne; la legislazione contro il vagabondaggio, che li obbligava a cercare lavoro nelle città. È quello che accadde, ad esempio, con l'editto contro il vagabondaggio fatto da Enrico VIII nel 1530 in Inghilterra, non a caso proprio la nazione da cui nasce la spinta propulsiva determinante della prima rivoluzione industriale.

"Non era possibile che gli uomini scacciati dalla terra per lo scioglimento dei seguiti feudali e per l'espropriazione violenta e a scatti, divenuti eslege, fossero assorbiti dalla manifattura al suo nascere con

[113] Nicácio F., Amarante P., Dias Barros D., *Postfazione. I movimenti per la salute mentale in Brasile dagli anni Ottanta*, in *Ivi*, p.253.

la stessa rapidità con cui quel proletariato veniva messo al mondo. D'altra parte, neppure quegli uomini lanciati all'improvviso fuori dall'orbita abituale della loro vita potevano adattarsi con altrettanta rapidità alla disciplina della nuova situazione. Si trasformarono così, in massa, in mendicanti, briganti, vagabondi, in parte per inclinazione, ma nella maggior parte dei casi sotto la pressione delle circostanze. Alla fine del secolo XV e durante tutto il secolo XVI si ha perciò in tutta l'Europa occidentale una *legislazione sanguinaria* contro il *vagabondaggio*. I padri dell'attuale classe operaia furono puniti, in un primo tempo, per la trasformazione in vagabondi e in miserabili che avevano subito. La legislazione li trattò come *delinquenti "volontari"* e partì dal presupposto che dipendesse dalla loro *buona volontà il continuare a lavorare o meno nelle antiche condizioni non più esistenti*"[114].

Michel Foucault (1926-1984) - altro riferimento fondamentale per la concezione della medicina in Basaglia – riscontra che i secoli XVIII e XIX, in cui si afferma definitivamente il potere della borghesia e dell'economia capitalista, rappresentano il periodo della formazione della "società disciplinare", basata su due fondamentali presupposti: la formazione di istituzioni totalizzanti attraverso il modello del "panoptico", che consente ai detentori del potere di vedere senza essere visti; l'esclusione e la reclusione di tutti coloro che per diverse ragioni – vagabondaggio, delinquenza, disagio fisico e mentale, orientamenti sessuali, ecc. - non risultano funzionali al sistema economico imposto.

Sostiene Foucault,

"è peculiare del secolo XIX l'aver applicato allo spazio dell'esclusione, di cui il lebbroso era l'abitante simbolico (ed i mendicanti, i vagabondi, i pazzi, i violenti formavano la popolazione reale) la tecnica di potere propria dell'incasellamento disciplinare. Trattare i *lebbrosi* come *appestati*, proiettare i tagli precisi della disciplina sullo spazio confuso dell'internamento, lavorarlo coi metodi di ripartizione analitica del potere, individualizzare gli esclusi, ma servirsi di procedimenti di individualizzazione per determinare le esclusioni – è quello che è stato fatto regolarmente dal potere disciplinare dall'inizio del secolo XIX: l'asilo psichiatrico, il penitenziario, la casa di correzione, lo stabilimento di educazione sorvegliata, in parte gli ospedali – in generale tutte le istanze di controllo -, funzionano su un doppio schema: quello della divisione binaria (pazzo-non pazzo, pericoloso-inoffensivo, normale-anormale); e quello dell'assegnazione coercitiva, della ripartizione differenziale (chi è o deve essere; come caratterizzarlo, come riconoscerlo; come esercitare su di lui, in maniera individuale, una sorveglianza costante, ecc.)"[115].

---

[114] Marx K., *Antologia. Capitalismo, istruzioni per l'uso*, già cit., p.186.
[115] Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1975, p.217.

La percezione basagliana del manicomio come “istituzione totale” e della follia come esclusione storica della forza lavoro di scarto del sistema capitalista, dunque, non può prescindere da questi riferimenti a Marx e a Foucault.

Da qui deriva una visione della follia che tiene conto non solo degli aspetti medici psichiatrici, tutti volti alla pratica oppressiva del controllo del malato, ma anche del contorno socio-economico e ambientale in cui la follia stessa si genera:

“se a doença também está ligada, como na maioria dos casos, a fatores sócio-ambientais, a níveis de resistência de uma sociedade que não leva em conta o homem e suas exigências, a solução de um problema tão grave somente pode ser encontrada em uma posição sócio-econômica que permita ao mesmo tempo a reinserção gradual desses elementos que não sobreviveram ao esforço, que não conseguiram participar do jogo”[116].

A partire dalla constatazione delle condizioni di degrado totale e di impossibilità di recupero del malato all’interno del manicomio, dunque, la prospettiva di Basaglia diventa quella della “deistituzionalizzazione”, cioè un’apertura progressiva dell’istituzione al territorio circostante finchè la stessa non venga sostituita da strutture più umane, più idonee e meno totalizzanti.

Tale prospettiva basagliana è molto simile, per alcuni versi, a quella che Freire adottò in tutt’altro contesto istituzionale, storico e geografico.

Paulo Freire, fra il 1989 e il 1991, gestisce il primo e unico incarico politico istituzionale della sua vita, essendo nominato Assessore all’Educazione nella città di San Paolo nella giunta di sinistra del *Partido dos trabalhadores* (PT) che ha per sindaco la professoressa e assistente sociale Luiza Erundina.

Per la prima volta, dunque, il pedagogista brasiliano - che ha lavorato già a fianco di progetti politici in più occasioni, ma ha sempre svolto azioni pedagogiche in contesti educativi informali e per così dire “naturali” – si trova a dover gestire direttamente un’istituzione scolastica, e in particolare quella della seconda metropoli più grande del mondo, cha ha 11 milioni di abitanti all’interno della sua sola regione metropolitana.

[116] “Se la malattia è legata, come nella maggior parte dei casi, a fattori socio-ambientali, a livelli di resistenza di una società che non tiene in conto l’uomo e le sue esigenze, la soluzione di un problema tanto grave si può trovare solamente in una posizione socio-economica che permetta allo stesso tempo il reinserimento graduale di questi elementi che non sono sopravvissuti allo sforzo, che non sono riusciti a partecipare al gioco”. Basaglia F., *A instituição negada*, Graal, Rio de Janeiro 1985, pp.115-116 (mia traduzione dal portoghese).

“A administração educativa da cidade de São Paulo não è tarefa tão fácil. No início de seu mandato, Freire encontrou 700 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educaço municipal de pouca qualidade, servendo a 720.000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39.614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representam 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica”[117].

In questa situazione assai precaria dell'educazione pubblica di San Paolo, il progetto di riforma di Paulo Freire viene fuori con l'idea di “cambiare faccia alla scuola”, verso un cambiamento in cui etica ed estetica dell'istituzione scolastica non vadano separate, bensì convivano armoniosamente.

Come affermava lo stesso Freire,

“se não apenas construirmos mais salas de aulas mas também as mantemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a de alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a de aventura de criar”[118].

Nei due anni di gestione Paulo Freire della scuola di San Paolo, il progetto di cambiamento della scuola prende il via da subito, basandosi sulle seguenti proposte:

a) formazione di una équipe di gestione e costituzione di un collettivo per discutere settimanalmente le linee generali della politica dell'Assessorato;
b) serie di lettere informali da inviare periodicamente agli insegnanti al fine di intensificare i contatti fra l'Assessorato e la rete di insegnamento pubblico;

[117] “L'amministrazione educativa della città di San Paolo non è un compito tanto facile. All'inizio del suo mandato, Freire si imbattè in 700 scuole, molte delle quali in condizioni assai precarie, un'educazione municipale di bassa qualità, che serviva 720 mila alunni, distribuiti in parti uguali fra educazione per l'infanzia (4-6 anni) ed educazione elementare (7-14 anni). In totale, i 39.614 funzionari all'educazione municipale (professori, amministratori e personale di appoggio), che rappresentavano il 30% del totale degli impiegati pubblici della città di San Paolo, costituivano una sfida all'immaginazione amministrativa e pedagogica”. Gadotti M., Torres C.A., *Paulo Freire, Administrador público*, in Freire P., *Educação na cidade*, Cortez, São Paulo 1991, p.14 (mia traduzione dal portoghese).

[118] “Se non solo costruissimo più aule, ma le mantenessimo anche ben curate, ordinate, pulite, allegre, belle, presto o tardi la stessa bellezza dello spazio richiederebbe un'altra bellezza: quella dell'insegnamento competente, quella dell'allegria di imparare, quella dell'immaginazione creatrice che ha libertà di sperimentarsi, quella dell'avventura di creare”. Freire P, *Educação na cidade*, già cit., p.22 (mia traduzione dal portoghese).

c) istituzione dei Consigli di Scuola, con la partecipazione dei genitori, della comunità locale e dei movimenti sociali, con potere deliberativo;
d) realizzazione di plenarie pedagogiche bimensili nei quartieri popolari di San Paolo, in cui favorire l'interazione tra politica, scuola e comunità;
e) proposta di costituzione di un Reggimento comune delle scuole, per un orientamento convergente dei programmi e delle attività;
f) costituzione delle assemblee scolaresche, ossia spazi in cui gli alunni possano esporre le loro proposte e rivendicazioni;
g) reorientamento dei curricoli basato sull'interdisciplinarietà e quindi sul maggiore contatto tra le diverse discipline, stimolando la collaborazione fra gli insegnanti;
h) partecipazione dell'Università, attraverso convegni e congressi tenuti dai docenti universitari per alunni e insegnanti su temi di interesse specifico e generale;
i) creazione del Movimento di alfabetizzazione di giovani e adulti di San Paolo (MOVA – SP) per l'eradicazione delle sacche di analfabetismo fra la popolazione marginale;
j) democratizzazione dell'accesso alle nuove tecnologie, attraverso la creazione del Laboratorio Centrale di Informatica[119].

Come è evidente, la partecipazione popolare, la lotta all'esclusione sociale e la formazione permanente di educatori e professori sono gli assi principali su cui si elabora e si articola il progetto di Paulo Freire per la scuola di San Paolo.

Il concetto di deistituzionalizzazione, nel quadro dell'operato di Freire per il cambiamento nella scuola, può essere accomunato a quello di un altro educatore e teologo contemporaneo che come lui lavorò per molto tempo in America Latina: l'austriaco Ivan Illich (1926-2002).

Il riferimento di Illich alla descolarizzazione della società va inserito nel quadro più ampio di liberazione sociale da tutte le istituzioni, che secondo l'educatore austriaco burocratizzano le pratiche educative e di trasmissione culturale, meccanizzando così la

[119] Cfr. De Souza Albuquerque T., *Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a "educação na cidade" de São Paulo (1989-1991)*, in Souza A.I. (organizadora), *Paulo Freire. Vida e obra*, Expressão Popular, São Paulo 2001, pp. 175-185.

forza creativa dell'essere umano e privandolo del suo talento e della sua originalità personali.

Ciò anche in un'ottica transculturale, poichè

"la scolarizzazione obbligatoria non soltanto polarizza una società, ma classifica le nazioni del mondo secondo un sistema internazionale di caste. I singoli paesi vengono cioè valutati come caste, la cui dignità culturale dipende dalla media degli anni di scuola dei loro cittadini, secondo una classificazione strettamente collegata al prodotto nazionale lordo *pro capite* e molto più dolorosa"[120].

Da qui la concezione di liberazione del sapere al di fuori dell'istituzione scolastica, fondata secondo Illich su due presupposti che essendo stati immaginati negli anni '60 si possono senz'altro definire profetici: la messa in rete delle conoscenze attraverso il computer - ossia quello che oggi si chiama Internet - e l'elaborazione di un sistema di certificazione delle abilità di un individuo - oggi sistema dei crediti formativi.

Un ulteriore collegamento, che peraltro lega il pensiero di Illich anche alle riflessioni basagliane, è riscontrabile in un altro testo del teologo ed educatore austriaco, *Nemesi medica* (1976)[121], in cui viene mossa una critica radicale all'istituzione medica e viene rivolto al lettore un invito al diritto di autocurarsi – diritto, peraltro, esercitato da Illich in prima persona, poiché egli tentò fino alla morte di curare un male inguaribile attraverso il ricorso a metodi della medicina naturale non tradizionale.

Altro precedente in cui certamente Freire si è imbattuto è costituito dal pensiero sulla scuola che il filosofo Louis Althusser (1918-1990) elabora in relazione alla tematica del potere istituzionale come mezzo di riproduzione dell'ideologia dominante.

Marzio Barbagli ha fornito una magistrale sintesi del pensiero del francese sull'istituzione scolastica, che si riporta qui di seguito:

"cercando di approfondire e di integrare la teoria marxista della società e dello Stato, il filosofo francese distingue fra apparato repressivo e apparato ideologico di Stato. Entrambi servono alle classi dominanti per restare tali, per conservare il loro potere ed i loro privilegi, ma mentre il primo funziona prevalentemente *con la violenza*, il secondo funziona prevalentemente *con l'ideologia*. Riprendendo le tesi portate avanti nell'ultimo decennio da alcuni sociologi (pur senza citarli mai), Althusser sostiene che, nelle società capitalistiche mature, fra le istituzioni che compongono l'apparato ideologico di Stato la più

---

[120] Illich I., *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, Mondadori, Milano 1972, p.33.

[121] Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli, Milano 2005.

importante è la scuola, che ha rimpiazzato nelle sue funzioni il vecchio apparato ideologico dominante, la Chiesa…

Le ragioni della sua importanza sono evidenti. In primo luogo, nessun'altra istituzione, oltre alla scuola, può obbligare i componenti della società ad esporsi alla sua influenza per molte ore al giorno e per un numero crescente di anni. In secondo luogo, la scuola inizia ad esercitare la sua influenza in un momento cruciale della vita di un individuo, quando egli è ancora estremamente vulnerabile, facilmente plasmabile, e vi sono dunque buone probabilità che la sua influenza sia decisiva"[122].

La concezione althusseriana della scuola e della società, tuttavia, sebbene rappresenti un riferimento fondamentale per il marxismo pedagogico del Novecento, presenta rilevanti punti di disaccordo rispetto alla concezione freireana.

Più volte, infatti, soprattutto negli ultimi scritti, Freire si dichiara apertamente contrario ad ogni forma di determinismo storico, di matrice idealista ma anche di matrice marxista, in favore della visione della "storia come possibilità" e dell'essere umano in ultima istanza come "soggetto inconcluso".

Come afferma Afonso Celso Scocuglia,

"um dos *fatalismos* mais arraigados na literatura educacional brasileira, specialmente nos anos 70 e 80, concentrou-se nas teorias crítico-reprodutivas (e deterministas) – a partir, entre outras, das teses de Louis Althusser (*Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, 1970) e, depois, através do livro de Bordieu e Passeron (*A reprodução*, 1975), entre as influências principais. Nessas, *fatalmente*, a escola aparecia como *reprodutora da sociedade* desigual e, em última instância, ideologizaria seus membros na direção imutável e irreversível dos interesses dos dominantes…

Segundo Freire, tratar-se-ia muito menos de investir, hoje, na *rebelião* do que na busca na dialética da *unidade na diversidade*. Menos na *revolução* e, muito mais, na conquista permanente dos direitos da cidadania – negados ou, no maximo, parzialmente reconhecidos, no Brasil, como em tantos países, em nome *do mercado*, *da globalização*, *do combate à inflação e ao déficit público*, ou *da defesa do Plano Real*"[123].

---

[122] Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972, p.7. Si veda anche Althusser L., *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in *Ivi*, pp.15-35.

[123] "Uno dei *fatalismi* più presenti nella letteratura pedagogica brasiliana, specialmente negli anni '70 e '80, si è incentrato sulle teorie critico-riproduttive (e deterministe) – a partire, fra le altre, dalle tesi di Louis Althusser (*Ideologia e apparati ideologici di Stato*, 1970) e poi attraverso il libro di Bordieu e Passaron (*La riproduzione*, 1975), tra le principali influenze. In queste, *fatalmente*, la scuola appariva come *riproduttrice della società* diseguale e, in ultima istanza, ideologizzava i suoi membri nella direzione immutabile e irreversibile degli interessi dei dominanti…Secondo Freire, oggi si tratterebbe molto meno di investire nella *ribellione*, quanto nella ricerca dialettica dell'*unità nella diversità*. Meno nella *rivoluzione* e molto più nella conquista permanente dei diritti di cittadinanza – negati o al massimo parzialmente riconosciuti, in Brasile come in tanti paesi, in nome *del mercato, della globalizzazione, della lotta all'inflazione e al deficit pubblico* o *della difesa del Piano Real*". Scocuglia A.C., *A construção da história das idéias de Paulo Freire*, in AA.VV., *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*,

A partire dalla concezione del manicomio in Franco Basaglia e della scuola in Paulo Freire, è possibile, nel percorso tracciato, stabilire alcuni nessi concettuali che accomunano l'operato dell'uno e dell'altro, anche se con le dovute differenze.

Il concetto di deistituzionalizzazione, in primo luogo, rappresenta uno dei capisaldi su cui orientano il proprio lavoro sia lo psichiatra italiano sia il pedagogista brasiliano.

Se però in Basaglia la deistituzionalizzazione deve essere un processo irreversibile, che porta alla definitiva chiusura delle strutture manicomiali e alla fine dell'internamento delle persone, in Freire questo processo è più sfumato - anche perché ovviamente le scuole pubbliche brasiliane, per quanto degradate e bisognose di migliorie, non sono lontanamente paragonabili a nessun tipo di istituzione manicomiale – e pur sempre presente e ravvisabile.

Si può affermare che "deistituzionalizzare", tanto in Basaglia quanto in Freire, significa liberare l'istituzione, aprendola al territorio e alle comunità locali e privandola di quei connotati annichilenti che burocratizzano eccessivamente o (nel caso del manicomio) annullano totalmente l'individuo.

L'apertura dei reparti e dei padiglioni messa in atto da Basaglia nei manicomi di Gorizia e di Trieste, che significò una prima "liberazione interna" dei pazienti, può forse essere paragonata all'apertura che ha progettato Freire per le scuole degradate dei quartieri popolari di San Paolo, attraverso il richiamo alla partecipazione popolare dei genitori, degli analfabeti, dei comitati di quartiere, dei movimenti sociali.

L'idea basagliana di sgomberare via via il manicomio e di istituire i Centri di Salute Mentale e le associazioni territoriali per la salute mentale, inoltre, va nella direzione di formare una *comunità terapeutica partecipata* e dislocata sul territorio, così come l'idea freireana di una scuola che unisce insieme l'apporto degli insegnanti, degli operatori sociali, dei genitori, degli alunni e anche dei professori universitari va verso l'uscita della scuola da se stessa, a favore della formazione di una *comunità educante partecipata*.

Si può pensare, poi, che entrambe le idee di comunità terapeutica e comunità educante nascano da una prima impressione di degrado estremo, anche dal punto di vista estetico: è certamente a partire dalla visione delle stanze e dei pavimenti sudici del manicomio di Gorizia, o degli scarichi delle fogne a cielo aperto nelle scuole popolari di San Paolo

Vozes, Petropólis 1999, pp.48-49 (mia traduzione dal portoghese).

che lo psichiatra e il pedagogista maturano l'idea di un'istituzione degradata e degradante, e da qui la necessità di liberazione attraverso il dialogo fra istituzione e territorio e la progressiva deistituzionalizzazione.

Deistituzionalizzare, però, è un processo arduo è difficile, che richiede una formazione continua degli addetti ai lavori all'interno dell'istituzione stessa. Da qui la necessità di continue riunioni di équipe, tanto dei medici e degli operatori che lavoravano con Basaglia in Friuli Venezia Giulia, quanto degli insegnanti e degli educatori che collaboravano con Freire a San Paolo.

"Formazione continua", in questo senso, significa costante aggiornamento sugli sviluppi del lavoro, sulla conoscenza del territorio, sulle possibilità di scambio e di confronto reciproco di idee in un'ottica pienamente democratica e di potere alla pari[124].

In quest'ottica, il dialogo non può non rapresentare un altro perno fondante della concezione psichiatrica in Basaglia e pedagogica in Freire.

Riflettendo sul rapporto fra medico e paziente, Basaglia affermava infatti che

> "quando il malato chiede al medico spiegazioni sulla sua cura, e il medico non sa o non vuole rispondere, o quando il medico pretende che il malato se ne stia a letto, è evidente il carattere oppressivo della medicina. Quando invece il medico accetta la contestazione, quando accetta di essere il polo di una dialettica, allora la medicina e la psichiatria diventano strumenti di liberazione"[125].

La relazione medico-paziente deve essere dunque una relazione aperta al dialogo e democratica – "Psichiatria democratica" è proprio il nome dello storico movimento fondato da Basaglia nel 1973 – così come la relazione fra educatore ed educando nella concezione freireana deve aspirare ad essere creatrice di problemi, e non depositaria di saperi.

La psichiatria democratica come l'educazione democratica, dunque, dove *democrazia* significa essenzialmente relazione aperta al dialogo e alla critica costruttiva, rispetto della diversità dei pareri e delle percezioni, considerazione e rispetto dell'umanità dell'individuo e della sua singolarità - paziente o educando che sia.

---

[124] Come diceva Freire di se stesso, ironicamente, durante il periodo da assessore: "sono il segretario che ha meno potere e per questo, contraddittoriamente, sono quello che ha più potere".

[125] Basaglia F., *Conferenze brasiliane*, già cit., p.7.

2.3.2 Autobiografia e prospettive transculturali

Il pensiero di Basaglia, data la ricchezza di suggestioni e approcci diversi in esso contenuti – oltre a Marx e a Foucault, anche Husserl, Sartre e l'esistenzialismo filosofico sono tra i riferimenti principali dello psichiatra – è stato utilizzato anche in altri ambiti e da altri pensatori a lui contemporanei o posteri.

Due tra le correnti principali che hanno preso piede a partire dall'operato e dalla speculazione basagliani sembrano qui particolarmente rilevanti rispetto agli attuali sviluppi delle scienze umane e sociali: lo sviluppo dell'autobiografia o storia di vita come testimonianza storica, oltre che individuale; l'evoluzione della psichiatria democratica in senso transculturale, attraverso la nascita e lo sviluppo dell'etnopsichiatria.

Va aggiunto, peraltro, che tali correnti forniscono un ulteriore anello di collegamento fra il pensiero basagliano e quello dell'ultimo Paulo Freire, il quale negli scritti degli anni '80 e '90 del Novecento – e fra tutti si cita il libro del 1992, recentemente tradotto in italiano *Pedagogia della speranza* (EGA, Torino 2008) - si è a più riprese dedicato sia al tema della storia di vita come occasione di formazione personale e professionale, sia al tema del multiculturalismo e dell'educazione interculturale[126].

Per quanto concerne l'autubiografia, si tratta di una tendenza presente in tutti quelli che vengono chiamati "libri parlati", ovvero la parte della produzione di Freire realizzata principalmente negli anni Ottanta e all'inizio degli anni Novanta.

Nel primo dei libri parlati, *Sobre educação (Diálogos)*, datato 1982, il pedagogista dialoga con l'amico Sérgio Guimarães di alcuni temi centrali della pedagogia attuale proprio a partire dalla sua vita personale e da alcuni episodi significativi del suo percorso di formazione nella scuola primaria e secondaria[127].

Un altro libro fondamentale in questo senso è *Aprendendo com a própria história*, scritto a quattro mani ancora con Sérgio Guimarães, che ripercorre tutte le vicende principali della vita del pedagogista a livello tanto professionale quanto personale,

[126] Alle riflessioni di Freire sull'educazione interculturale è dedicato il quinto capitolo del presente lavoro.
[127] Freire P., Guimarães S., *Sobre educação (Diálogos)*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1982.

mostrando come spesso le esperienze personali di vita possano influenzare anche lo sviluppo delle idee pedagogiche e della coscienza professionale di educatore[128].

Una menzione a parte, poi, merita il libro del 1994 *Cartas a Cristina* ("Lettere a Cristina"), anche per la storia che ha portato alla scrittura del testo.

Cristina, la nipote del pedagogista, durante il periodo in cui egli è in esilio è ancora una bambina, incuriosita dalle vicende della vita dello zio che lo hanno portato così lontano dalla terra natale. La bambina comincia così a scrivere lettere allo zio indirizzate a Ginevra, il suo esilio svizzero, per conoscerlo meglio e sapere qualcosa di più della sua vita. Lo zio è ben lieto di riceverle e comincia a rispondere attraverso alcune lettere che parlano della sua vita da ragazzo e delle sue prime esperienze lavorative come professore, come avvocato e finalmente come educatore a Recife.

Il progetto, interrotto per alcuni anni, viene poi portato a compimento nei primi anni Novanta e confluisce in questo volume che costituisce un documento straordinario, non solo perché rivela aspetti nascosti e poco noti della vita del pedagogista, ma anche perché fornisce uno spaccato veritiero di microstoria brasiliana dagli anni Venti agli anni Sessanta del secolo scorso.

Colpisce, inoltre, lo stile con cui il pedagogista si lascia andare a ricordi remoti, che contribuisce a farne un esperimento letterario assai riuscito, che peraltro apre una finestra su un Paulo Freire non solo pedagogista, ma anche scrittore, una dimensione che accompagna tutta l'ultima fase della sua produzione[129].

Daniele Novara ha messo in risalto due periodi di diffusione delle idee e del metodo di Paulo Freire in Italia. A fronte di un primo periodo in cui Freire è stato visto come un pedagogista della liberazione coinvolto con iniziative di formazione dei lavoratori salariati – come è stata ad esempio l'esperienza delle 150 ore – si assiste oggi a una seconda fase in cui gli studi e le pratiche che si ispirano agli insegnamenti del pedagogista sono messe in relazione proprio con gli studi autobiografici, in particolare con l'andragogia di Malcolm Knowles[130].

"Il secondo periodo è cominciato da poco, sulla base del lavoro dell'americano Knowles, all'andragogia, ossia la scienza che studia la formazione adulta come segmento specifico dell'educazione, distinguendola

[128] Cfr. Freire P., Guimarães S., *Aprendendo com a própria história*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987. Recentemente, per le stesse edizioni e con lo stesso titolo, è stato pubblicato il secondo volume del testo.
[129] Cfr. Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha praxis*, UNESP, São Paulo 2002.
[130] Cfr. Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano 1996.

dalla pedagogia intesa come studio dell'educazione dei bambini. Attualmente il pensiero di Freire si sposa a due metodi pedagogici che sono debitori alle sue teorie: il metodo autobiografico e il metodo narrativo. I due metodi, strettamente collegati, in vari modi rispondono all'istanza freireana che pone il soggetto al centro del processo formativo in quanto soggetto narrante. Il soggetto viene rivalutato in quanto portatore di una cultura che può essere narrata in termini interni e in termini esterni, ossia sia in termini autobiografici che in termini di presa di coscienza del mondo in cui vive"[131].

Riguardo allo sviluppo dell'autobiografia come testimonianza storica, va rilevato un importante precedente di tale tendenza culturale nella rivoluzione storiografica effettuata dal gruppo degli storici francesi della rivista *Annales*, fondata nel 1929 da Marc Bloch e Lucien Febvre e tuttoggi pubblicata.

Nel gruppo di *Les Annales*, infatti, comincia a circolare l'idea che nello studio della storia - arricchito da altre discipline quali la sociologia e la geografia - l'attenzione debba passare dalla storia di vicende ed eventi politici alla storia delle strutture.

A partire da questa idea, all'interno degli studi storici si afferma una nuova attenzione verso la sfera dell'affettivo-relazionale, attraverso quelle che Fernand Braudel (1902-1985) ha chiamato "fonti loro malgrado", includendo in questa espressione i diari, le lettere, i carteggi, le autobiografie, ecc.

Nella seconda metà del Novecento

"gli studi storici hanno subito una svolta significativa: mentre attorno al 1960 con il *paradigma strutturalista* la storiografia ha ripreso contatti con le ambizioni d'inizio secolo, ovvero scoprire strutture e regolarità capaci di generare leggi generali e rapporti universali, alla fine degli anni ottanta invece, gli studi storici introducono la centralità del ruolo dell'individuo nella costruzione dei legami sociali…
Pertanto, il passaggio dell'indagine storica è stato da *strutture* a *reti di relazioni*, da *norme collettive* a *strategie individuali*, ciò ha portato il definitivo superamento della *historie événementielle* verso la nuova concezione di quella che in Italia viene chiamata *microstoria*"[132].

In questa cornice, il lavoro svolto da Basaglia sul territorio ha costituito un indubbio impulso verso la "liberazione delle storie", che si è verificata specialmente dopo la sua prematura scomparsa: si tratta infatti delle storie liberate dei reclusi in manicomio, ossia degli impropriamente chiamati "matti", prima nascoste, represse ed oppresse.

---

[131] Novara D., *La diffusione delle teorie e dei metodi di Paulo Freire in Italia*, in AA.VV., *Il metodo Paulo Freire*, già cit., p.141.
[132] Moretti L., *Italia-Argentina e ritorno. La letteratura argentina tra memoria, finzione e identità*, Saggio finale del Master di I livello in Educazione Interculturale, Università degli Studi Roma Tre, Anno Accademico 2006/2007, pp.8-9.

Il progressivo processo di chiusura delle strutture manicomiali e di sostituzione delle stesse con strutture assistenziali dislocate sul territorio – attraverso l'efficace formula ideata dallo psichiatra dell'*entrare fuori uscire dentro*, per la prima volta ha consentito ai reclusi di prendere la parola, dando così vita a raccolte di storie di vita e di singoli episodi, nemmeno immaginabili per chi ha vissuto al di fuori della realtà della "istituzione totale"[133].

Fra queste, è di grande rilevanza il racconto autobiografico offerto dalla poetessa milanese Alda Merini, reclusa fino al 1972 nel manicomio "Paolo Pini", raccolto nel volume *L'altra verità. Diario di una diversa* (Rizzoli, Milano 2006).

Recentemente, il cantautore e attore Simone Cristicchi ha svolto un'indagine sugli ex-manicomi di sei città italiane: Genzano di Roma, Firenze, Siena, Pistoia, Volterra (PI) e Genova.

Nell'indagine, la visita accurata delle strutture, la consultazione degli archivi e i colloqui con gli operatori del manicomio e con gli ex-reclusi – ora in buona parte abitanti di piccoli appartamenti creati modificando gli interni delle strutture stesse, hanno evidenziato due aspetti: le condizioni di disumanità totale in cui erano lasciati i reclusi e l'occultamento delle loro storie.

Nell'archivio dell'ex-manicomio "San Girolamo" di Volterra, ad esempio, si trovano centinaia di lettere che i reclusi si illudevano di spedire ai propri cari, ma che invece venivano censurate o semplicemente dimenticate e lasciate in giacenza dal personale di servizio.

Queste lettere portano alla luce storie di sofferenza e di ingiustizia estreme. Le persone che scrivono sembrano tutt'altro che disturbate mentalmente, bensì, raccontando la loro storia, ripercorrono la vicenda della reclusione, in cui la cornice dissimulata del disagio mentale rivela frequentemente i motivi reali dell'internamento: la povertà e la miseria, la manifestazione di un particolare orientamento sessuale, un alterco violento con un genitore o con un coniuge, la reazione ad un tradimento, oppure, nel caso specifico delle donne, la nascita di un figlio al di fuori del tradizionale matrimonio.

---

[133] Molte storie di ex-reclusi in manicomio si trovano raccolte nell'Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano (AR). Un documento fondamentale, a testimonianza del valore storico oltre che formativo dell'autobiografia, è la raccolta filmata di alcune storie raccolte nell'Archivio, raccontate dagli stessi protagonisti e confluite nel documentario prodotto da Nanni Moretti e Angelo Barbagallo *I diari della Sacher* (Sacher Film, Roma 2001).

A volte - come lascia immaginare la lettera che si riporta qui di seguito, scritta da un internato del Manicomio di Volterra nel 1911 e mai spedita - era la famiglia stessa del presunto "malato" a disporne l'internamento con la complicità delle autorità locali, magari a causa di preoccupazioni reali per la salute del familiare o soltanto per mettere a tacere le consuete beghe parentali dovute a contrasti di carattere personale o economico.

"Cara zia,
correte subito qualcuno qui a Volterra a pigliarmi perché m'è stata fatta zia cara una cosa tremenda orribilissima. Io come ti dissi al momento di partire dovevo venire in compagnia di un servente dell'Ospedale a Volterra per prendere il N. guarito e portato così come me ne venne dato ordine dal Sindaco e dall'Economo. Difatti zia cara partii in questa buona fede credendo null'altro che di fare quel mio dovere. Ma appena sono stato giunto al Manicomio zia cara ho avuto a morire di schianto per quello che è successo. Invece di dovere io prender il N., mi hanno fatto entrare in una stanza dove ci stanno tutti i pazzi mi ci hanno, senza che io venissi a fare menomamente nulla, inchiuso dentro e mi hanno vestito come un pazzo anche a me zia cara e li mi hanno lasciato dicendomi che io devo star lì. O zia cara è stata dunque un'orribile falsità che si è commessa su di me quella di farmi venire a Volterra per N. ma invece era per farmi stare al manicomio a me! O zia mia se non correte a levarmici io ne muoro"[134].

Cristicchi conclude così la parte introduttiva del suo volume dedicato al viaggio negli ex-manicomi:

"un'estate di tanti anni fa mi portarono con il gommone a vedere un relitto affondato. Il relitto stava là sotto, in un punto preciso del mare di Sardegna. Misi la maschera e il tubo per la respirazione e, dopo un attimo di esitazione, guardai sotto la superficie. Subito il cuore cominciò a battere velocemente, all'impazzata: avevo paura. Appena i miei occhi si abituarono a quella strana immagine, a quella distesa sommersa di lamiere di acciaio arrugginite, la paura svanì. Cominciai lentamente a riconoscere le parti di quell'imbarcazione, presumibilmente caduta a picco durante la Seconda guerra mondiale. La nave sembrava un mostro addormentato, cullato dalle correnti sottomarine, a trenta metri di profondità; un mostro avvolto, contorto fra le alghe putride e le spugne, dimenticato dal tempo. La natura aveva rivestito di vita il relitto della morte.
Davanti a un matto, ho sempre avuto la stessa sensazione, lo stesso identico brivido. Fissare negli occhi la follia è come guardare nella profondità del mare, trovarsi davanti a un'imbarcazione affondata, un relitto che giace addormentato sotto la superficie. Qualcosa di indecifrabile. Come una frase difficile che hai

[134] Cristicchi S., *Centro di igiene mentale. Un cantastorie tra i matti*, Mondadori, Milano 2007, p.191. Una tra le lettere da Volterra è stata inserita nel cd *Dall'altra parte del cancello* (Sony/BMG 2007), recitata dallo stesso Cristicchi e accompagnata al pianoforte dal jazzista Giovanni Allevi.
Anche lo spettacolo teatrale di Ascanio Celestini *La pecora nera. Elogio funebre del manicomio elettrico* costituisce un importante documento in questo senso. Lo spettacolo, tuttora (settembre 2008) in replica in diversi teatri italiani, è ispirato alle storie e alle testimonianze reali degli ex-internati in manicomio.

bisogno di rileggere più volte prima di poterla capire. I relitti della psichiatria, i relitti della follia, i relitti della violenza, i relitti della società. Nelle facce di questi *relitti* io scorgo l'impossibile, l'irraggiungibile. Volti come imbarcazioni affondate, condannate a stare sotto la superficie, per sempre. Nelle molteplici espressioni di questi visi rosicchiati dal dolore, io riconosco la bellezza. Il fascino del nostro incerto cammino, fatto di labili speranze ed equilibri fasulli. In quelle mani che non stanno mai ferme, in quegli occhi profondi e inquieti, io ritrovo l'uomo, al di là di ogni sua fragile costruzione, oltre le fondamenta ben architettate della sua ragione. L'uomo nudo, finalmente spogliato, che ha davanti a sé il mistero della sua vita e del suo imponderabile destino.
Ho sentito dire che la bellezza è negli occhi di chi la riconosce. Ma la bellezza è anche frutto di dolore, il dolore è inspiegabile, come lo è la follia; la follia del non riuscire a comprendere, il dolore di un'impotenza che pesa su di noi come un bagaglio, come una condanna. La bellezza per me è anche nella follia. Da questo viaggio vorrei imparare il coraggio. Il coraggio di esporsi nel meraviglioso museo che è la vita per diventare un'unica e irripetibile opera d'arte. L'opera d'arte che è in ognuno di noi"[135].

Mentre le autobiografie e le storie di vita degli ex-reclusi cominciano a essere scritte e raccolte dopo la morte di Basaglia, quando lo psichiatra è ancora in fase di piena attività comincia invece ad affermarsi in Italia il filone dell'etnopsichiatria, basato sullo sforzo di adeguamento delle tecniche psichiatriche al contesto socio-culturale e quindi anche all'appartenenza identitaria ed etnica dei pazienti[136].

In questo campo, un lavoro pionieristico è stato svolto negli anni '60 del secolo scorso dallo psichiatra Michele Risso e dal collega svizzero Wolfgang Böker, i quali nella Clinica psichiatrica dell'Università di Berna vennero a contatto con le patologie mentali portate dagli emigrati italiani meridionali in Svizzera, inizialmente poco identificabili nei canoni della medicina tradizionale.

Come spiega Massimiliano Fiorucci,

"gli emigrati italiani credevano di essere vittime di fatture, di malocchio o di sortilegi da parte delle donne svizzere (*delirio da sortilegio*) che assumevano comportamenti inspiegabili ai loro occhi. Non riuscendo a far fronte ai problemi e ai disagi dei lavoratori italiani in Svizzera con gli strumenti della psicopatologia tradizionale, Michele Risso e Woflgang Böker decisero di occuparsi delle condizioni economiche e sociali del Meridione d'Italia, di studiare le opere di Ernesto De Martino e di Danilo Dolci e di leggere alcuni scrittori italiani (G. Tomasi di Lampedusa, C. Levi, E. Vittorini) nel tentativo di penetrare

[135] *Ivi*, pp.48-49.
[136] Per un approfondimento sull'etnopsichiatria si vedano i lavori pionieristici dei francesi George Deveraux e Tobie Nathan. In Italia di rilevante importanza nel settore sono i lavori di P. Coppo e R. Beneduce.

nell'universo culturale di riferimento dei loro pazienti, nel loro immaginario. Tale impostazione del loro lavoro si rivelò efficace e consentì loro di ottenere buoni risultati terapeutici"[137].

La figura di Michele Risso, in particolare, costituisce un importante collegamento fra Basaglia e l'etnopsichiatria italiana, poiché questi fu sia un collaboratore dello psichiatra veneziano, in seguito all'esperienza avuta in svizzera con Böker, sia un membro del movimento "Psichiatria democratica", anche dopo la scomparsa del suo fondatore.

Indagando su alcuni rituali magico-religiosi che animavano la vita delle comunità rurali del Sud Italia, già oggetto di studi approfonditi da parte dell'antropologo napoletano Ernesto de Martino, Risso arrivò a fornire alcune interpretazioni interessanti sulla realtà del territorio da cui provenivano i suoi pazienti immigrati, tessendo importanti punti di contatto fra psichiatria, religione, storia e cultura popolare.

"Le regioni del Sud hanno in parte, una storia antichissima, piena delle più svariate influenze culturali: la Grecia, Cartagine, Roma, le invasioni di popolazioni nordiche, l'Islam, ecc.; su tutte queste influenze culturali e contemporaneamente a queste si innesta il cattolicesimo, creando particolari forme di culto religioso: i templi romani, sorti sulle rovine dei templi greci, diventano santuari cattolici nei quali si afferma il culto della Madonna o di un santo (santo che, poi, come è recentemente avvenuto, viene magari declassato o depennato dal cattolicesimo ufficiale). L'archeologia culturale-religiosa di questa regione può rivelare quindi tutti i possibili sincretismi"[138].

Attraverso la figura-ponte di Michele Risso, tra l'altro, è anche possibile stabilire alcuni legami concettuali e culturali tra le figure di Franco Basaglia ed Ernesto De Martino nell'ambito vasto e complesso delle riflessioni attuali sul tema dell'identità/alterità.

La follia, con cui Basaglia entrò a contatto nei manicomi, così come i culti magico-religiosi dei contadini lucani del villaggio de La Rabata, che De Martino studiò approfonditamente, costituiscono infatti delle vere e proprie sfide scientifiche alla razionalità occidentale dominante, nel tentativo di far emergere una storia degli esclusi – siano essi internati in un'istituzione totale e totalizzante o contadini di un villaggio sperduto del Sud - a partire da un'interrogazione radicale e inquietante sulla questione "chi siamo noi/chi sono gli altri".

[137] Fiorucci M., *Scritture in movimento. Letteratura e testimonianze delle migrazioni*, in Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente*, già cit., p.219.
[138] Risso M., Böker W., *Sortilegio e delirio. Psicopatologia delle migrazioni in prospettiva transculturale*, a cura di Lanternari V., De Micco V., Cardamone G., Liguori, Napoli 1992, p.157.

Anna Maria Rivera, riconoscendo il valore attuale dell'opera dei due studiosi, ha affermato che

"la Rabata di De Martino e il manicomio di Basaglia non esistono più, ma è possibile intravedere la loro ombra nella crescente tendenza odierna ad incrementare i *crimini di pace* insieme ai crimini di guerra, a moltiplicare le istituzioni totali (si pensi solo alla diffusione dei centri d'internamento coattivo di migranti e profughi), ad escludere dall'umanità frazioni sempre più ampie di esseri umani"[139].

I "crimini di pace" di cui parlava Basaglia in una sua opera scritta in collaborazione anche con Michel Foucault[140] - ossia i crimini nascosti, consumati in tempi di pace e mai venuti allo scoperto in quanto funzionali alla società – ritornano dunque nell'attualità della macabra realtà dei Centri di Permanenza Temporanea (CPT)[141], delle politiche migratorie estremamente rigide, restrittive e disumane, della nuova emarginazione sociale urbana.

È ancora la Rivera, a tale proposito, a porsi alcune domande inquietanti su come il mondo in cui viviamo stia rapportandosi al tema dell'alterità:

"quante Rabata ci sono nelle periferie italiane, francesi e così via? E davvero quelle suggestioni demartiniane non ci parlano più, non possono parlarci più? E a proposito dell'ovvio e del consueto: oggi è ovvio, è consueto, è accettato dal senso comune il fatto che i *naufraghi dello sviluppo*, come direbbe Serge Latouche, una volta messo piede sulle sponde della terra promessa siano imprigionati? Allora mi dico, e vi chiedo, se ci sarà mai un Basaglia dei Cpt, un Basaglia dei centri di permanenza temporanea, i centri di detenzione, o un Basaglia delle Rabate? Domani i nostri nipoti non diranno: *Che orrore! Ma come si è potuto naturalizzare tutto ciò…?*"[142].

Tematiche quali la naturalizzazione dell'identità e dell'alterità, la miseria materiale e quella culturale, la contenzione e la libertà fisica e psicologica, l'oppressione e la liberazione sociale, dunque, concludendo il percorso tracciato, emergono come nodi

---

[139] Rivera A.M., *De Martino e Basaglia: la dialettica del sé e dell'altro*, in AA.VV., *Ernesto De Martino e Franco Basaglia: la riflessione su identità/alterità*, numero monografico della rivista "Il De Martino", Nuova Cesat, Firenze, n.18, anno 2006, pp.26-27.

[140] Basaglia F., Basaglia Ongaro F. (a cura di), *Crimini di pace*, Einaudi, Torino 1975.

[141] Sulla condizione dei reclusi nei CPT si veda Medici Senza Frontiere, *Rapporto sui Centri di permanenza temporanea e Assistenza,* Roma 2004.

[142] Rivera A.M., *Dibattito conclusivo*, in AA.VV., *Ernesto De Martino e Franco Basaglia: la riflessione su identità/alterità,* già cit, p.87 (il tono a volte colloquiale della citazione è dovuto al fatto che si tratta della riproduzione della discussione finale dell'omonimo Convegno, tenuto presso la Civica Pinacoteca "Amedeo Modiglioni" di Follonica (Gr) il 19 novembre 2005, di cui il numero della rivista riporta integralmente gli atti).

fondamentali nella relazione tra l'individuo e l'istituzione - o volendo tra il singolo e la comunità – a fondo studiata da Franco Basaglia in Italia e da Paulo Freire in Brasile.

Si tratta di tematiche di pregnante attualità anche nel contesto multiculturale rappresentato dalla società italiana di oggi, su cui appaiono urgenti nuovi contributi, al fine di aprire varchi sul "pensare il mondo come totalità", all'interno di un dibattito già ampiamente iniziato.

Capitolo terzo

Il Metodo Paulo Freire tra passato e futuro

Una trentina quasi, ragazzi e ragazze
Non più adolescenti e non adulti
Arrivati da paesi diversi
Qualcuno smarrito, altri diffidenti
O incupiti: è il primo giorno.

Dispongo le sedie a cerchio
Cerco si esprimano
Li ascolto attentamente – ad uno ad uno
Sgrumandosi comunicano:
ogni voce è uno stimolo e un invito
ogni prova di scavo tende a unirli -,
osservo gli occhi disintorbidarsi.

A poco a poco nelle ore intense
Si aprono come petali di un fiore.

Danilo Dolci

3.1 Il Metodo Paulo Freire: teoria e prassi pedagogica

L'esposizione sistematica del Metodo Paulo Freire di alfabetizzazione si trova nel quarto e ultimo capitolo de *L'educazione come pratica della libertà* (1967), il primo libro pubblicato dal pedagogista, a ridosso delle azioni educative condotte con i contadini brasiliani nei primi anni Sessanta e nel corso di altre azioni educative che egli stava svolgendo nell'esilio cileno.

Il Metodo Paulo Freire consta di cinque fasi distinte, che qui di seguito si riportano schematicamente:

1) indagine sull'universo lessicale dei gruppi con cui si deve lavorare, attraverso interviste semistrutturate agli abitanti della comunità e del luogo in cui si verifica l'azione educativa;
2) scelta delle "parole generatrici" – ossia dei termini più frequentemente usati nel linguaggio popolare locale, che evidenziano speranze, ansie, frustrazioni, propositi futuri, ecc. – attraverso un triplice criterio che comprende: a) ricchezza fonetica della parola, b) grado di difficoltà fonetica della parola, c) contenuto pragmatico della parola;
3) elaborazione dei "quadri-situazione", ossia di immagini – sottoforma di disegno, diapositiva o altro supporto visivo – che rappresentino situazioni che hanno a che fare direttamente con la vita quotidiana della comunità locale. Le situazioni "codificate" nel quadro-situazione devono essere via via, attraverso il dibattito collettivo, "decodificate", attraverso il disvelamento del loro significato reale;
4) elaborazione di schede che aiutano i coordinatori del dibattito all'interno del Circolo di cultura nella selezione delle parole generatrici;
5) compilazione delle schede attraverso la decomposizione delle famiglie di fonemi di cui constano le parole generatrici[143].

[143] Cfr. Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977, pp.138-142.

Le tre fasi che in generale vengono maggiormente messe in evidenza del processo pedagogico elaborato da Freire sono: a) l'alfabetizzazione; b) la coscientizzazione; c) la liberazione.

L'idea di fondo è che il processo di alfabetizzazione non sia un procedimento fine a se stesso o una mera acquisizione tecnica, bensì un procedimento finalizzato a far riappropriare l'educando della sua stessa vita, coscientizzandolo via via sul contesto sociale in cui è immerso e favorendo così una liberazione che non è mai individuale e sempre in comunione[144].

Come acutamente affermato da Bruno Schettini,

"ai suoi allievi brasiliani Freire non insegnava *f* di farfalla ma, piuttosto, *f* di *favela*, non le parole decise dall'accademia, ma quelle nate dall'esperienza quotidiana…
Da questo punto di vista, occorrerebbe insegnare a leggere la *t* come totalitarismi – vecchi o nuovi che siano – e non solo come *t* di tecnologie che, ove rappresentate come l'unico panorama possibile di alfabetizzazione, si palesano come un richiamo seduttivo e una nuova forma di totalitarismo di tipo tecnocratico; e così pure occorrerebbe imparare a leggere la *i* come intelligenza e idiograficità e non solo come internet e inglese"[145].

Anche Mariacarla Adrianopoli Cardullo, in un recente lavoro, ha individuato tre fasi del Metodo Paulo Freire, corrispondenti alla ricerca, alla tematizzazione e alla problematizzazione[146].

Nell'ambito della metodologia della ricerca sociale e pedagogica, il Metodo Paulo Freire è stato più volte associato al filone di ricerca che, partendo dal lavoro condotto con i gruppi etnici minoritari negli Stati Uniti dallo psicologo ebreo tedesco Kurt Lewin[147], viene oggi denominato "ricerca partecipativa" o "ricerca-azione".

Come affermato da Nico Bortoletto,

"la ricerca azione si è differenziata anche a seconda del contesto geo-politico in cui essa è stata studiata ed applicata. Ad esempio nell'America Latina grazie a Paulo Freire ed Orlando Fals Broda si è venuto ad

---

[144] Cfr. Catarci M., "La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire", in *Studium*, n.4, 2004, pp.491-504.

[145] Schettini B., *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire (1921-1997)*, in "Studium", marzo/aprile 2007, pp.303-304.

[146] Cfr. Adrianopoli Cardullo M.C., *Paulo Freire: un percorso di apprendimento e di coscientizzazione*, Le Mani, Genova 2004, pp.167-169.

[147] Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues", n.2, Massachussets 1946, pp.34-46; dello stesso autore si veda anche *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Angeli, Milano 1980.

imporre un modello critico di ricerca-azione, rivolto più all'emancipazione delle popolazioni oggetto di studio piuttosto che alla ricerca vera e propria. In Europa le due maggiori scuole rifacentesi a questa metodologia sono quella francese, che fa sostanzialmente capo ad Hess e Touraine con la loro Sociologia dell'Intervento o Sociologia dell'Azione…e quella inglese, che trova per altro grandi applicazioni nei paesi del nord Europa, di derivazione più prettamente lewiniana.
Metodologicamente il ciclo della ricerca-azione è piuttosto semplice e sostanzialmente valido per tutte le sue elaborazioni. Esso comprende:
1. identificazione dei problemi da risolvere, dei fattori casuali esistenti, delle limitazioni ambientali presenti e delle professionalità di cui ci si può avvalere;
2. formulazione delle ipotesi di cambiamento e dei piani di implementazione;
3. applicazione delle ipotesi nei contesti-obiettivo del piano formulato;
4. valutazione dei cambiamenti intervenuti ed implementazione dei metodi applicati;
5. approfondimento, istituzionalizzazione e diffusione capillare delle applicazioni con valutazione positiva"[148].

A partire dal lavoro svolto con i contadini brasiliani e cileni, nel corso degli anni e con l'aumetare delle esperienze pedagogiche condotte da Freire, il Metodo conosce un processo di "planetarizzazione", nel senso che viene portato – con modalità differenti e anche con effetti di rilievo differente a seconda delle situazioni – in contesti culturali molto distanti da quelli in cui è stato elaborato.

Il Metodo Paulo Freire nasce a Recife fra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta del Novecento. In quel periodo la città di Recife e lo stato del Pernambuco stavano vivendo un momento di intensa produzione culturale, innovativa e per alcuni aspetti rivoluzionaria, attraverso le attività del Movimento di Cultura Popolare (MCP), di cui Freire era tra i principali esponenti.

Paulo Rosas, uno psicologo e intellettuale amico e collaboratore di Freire, nonché altro esponente di rilievo del MCP, ha ricordato così quegli anni di grande fermento culturale:

"o que aconteceu no Recife, de 1960 a 1964, foi a eclosão de um movimento que existia latente, que se desenvolvia, de modo concreto, a partir dos anos 50 e encontrava raízes na tradição libertária de Pernambuco, de modo particular na Faculdade de Direito do Recife. Desenvolvia-se, também concretamente, na organização politica partidária, com a constituição da Frente de Recife…

[148] Bortoletto N., *La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico*, in Minardi E., Cifiello S. (a cura di), *Ricercazione. Teoria e metodo del lavoro sociologico*, Franco Angeli, Milano 2005, p.55. Sulla ricerca azione si veda anche il volume di Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

De 1960 a 1964, Recife pode ser considerada como um laboratório, onde se desenvolveu um experimento único: hoje, talvez, se falasse em pesquisa participativa ou pesquisa-ação…O fato è que a cidade, naquele periodo, *foi* um laboratório. Claro, o esperimento não poderia se encaixar nos cánones positivistas. Nem se precisaria disto. Seguiu, *enquanto experimento*, sem planejamento ortodoxo. Sem definição de objetivos nem de hipóteses. Sem deliberada construção de instrumentos. Sem caraterização de amostra, nem sorteio aleatório, nem controle das variáveis"[149].

A partire da questi fermenti culturali e dai primi esperimenti condotti con piccoli gruppi nelle parrocchie e nei quartieri popolari di Recife, il Metodo Paulo Freire viene poi sperimentato con successo nell'azione educativa di Angicos, cittadina situata nello stato del Rio Grande do Norte, che porta clamorosamente all'alfabetizzazione funzionale di 300 lavoratori rurali in un mese e mezzo di lavoro. Dal Brasile si sperimenta poi in Cile, dove Freire visse in esilio per cinque anni, riscontrando numerosi nuovi successi con i contadini coinvolti nel processo di riforma agraria del governo progressista di Eduardo Frei.

Dopo l'esperienza cilena e in seguito alle nuove esperienze dell'educatore e pedagogista in Svizzera, negli anni Settanta il Metodo Paulo Freire approda in Africa, nelle ex-colonie portoghesi di recente indipendenza: Guinea Bissau, Capo Verde, São Tomé e Príncipe.

Proprio dell'esperienza in quest'ultima ex-colonia Freire parla nell'ultimo capitolo di un piccolo testo pubblicato in Brasile per la prima volta nel 1982, dal titolo *A importância do ato de ler* ("L'importanza dell'atto di leggere"). Nelle isole di São Tomé e Príncipe, piccoli agglomerati di pescatori di poche decine di migliaia di abitanti, il Metodo deve infatti rinnovarsi, spostando l'attenzione dalle parole generatrici che avevano a che fare con la campagna e la vita contadina a quelle che invece potevano facilmente associarsi al mare e alla vita di un villaggio di pescatori[150].

[149] "Quel che succedeva a Recife, dal 1960 al 1964, fu l'emersione di un movimento che esisteva latente, che si sviluppava in modo concreto, a partire dagli anni 50 e aveva radici nella tradizione libertaria del Pernambuco, in modo particolare nella Facoltà di Diritto di Recife. Si sviluppava, anche concretamente, nell'organizzazione politica partitica, con la costituzione del Fronte di Recife…Dal 1960 al 1964 Recife può essere considerata come un laboratorio, dove si sviluppò un esperimento unico: oggi, forse, si parlerebbe di ricerca partecipata o di ricerca-azione…il fatto è che la città, in quel periodo, *fu* un laboratorio. Chiaro, l'esperimento non si poteva rinchiudere nei canoni positivisti. Nemmeno ce n'era bisogno. Continuò, *in quanto esperimento*, senza una pianificazione ortodossa. Senza una definizione di obiettivi né ipotesi. Senza una costruzione deliberata di strumenti. Senza una connotazione di mostra, né sorteggio aleatorio, né controllo delle variabili". Rosas P., *Recife: cultura e participação (1950-64)*, in Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Cortez, São Paulo 2001, pp.LXVI-LXVII (mia traduzione dal portoghese).

[150] Cfr. Freire P., *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo 1982.

Verso la metà degli anni Ottanta, poi, diversi dialoghi con Donaldo Macedo – linguista capoverdiano docente da molti anni negli Stati Uniti, confluiti nel volume pubblicato nel 1990 *Alfabetização. Leitura do mundo leitura da palavra* ("Alfabetizzazione. Lettura del mondo lettura della parola"), riprendono e chiariscono meglio l'esperienza di Freire in Guinea Bissau, già raccontata nel testo degli anni Settanta *Pedagogia in cammino. Lettera alla Guinea Bissau*, che rimane comunque il racconto più importante e fedele dell'esperienza africana del pedagogista (oltre che l'unico tradotto in italiano)[151].

I dialoghi con Macedo chiariscono alcuni punti rimasti oscuri nella precedente opera, tanto da far parlare, come hanno fatto diversi critici dell'opera del pedagogista, di fallimento del Metodo Paulo Freire in Africa. Va detto, a scanso di equivoci, che Freire in effetti non ottenne in Africa gli stessi risultati che ottenne precedentemente in Brasile e in Cile. Va anche precisato, però, che le condizioni e le possibilità dei Paesi in cui il pedagogista si è trovato ad operare negli anni Settanta presentavano situazioni di difficoltà assolutamente straordinarie, dal punto di vista sì economico, ma soprattutto politico e culturale.

Il problema che sembra aver determinato un successo soltanto parziale del Metodo di alfabetizzazione in Guinea Bissau (e in tutta l'Africa lusofona) riguarda proprio la questione di ordine culturale costituita dalla lingua. La discrepanza fra il portoghese, lingua ufficiale del regime coloniale, e il creolo, lingua dell'interazione quotidiana fra le popolazioni locali, causò una situazione di stallo sia nelle riunioni dei formatori della équipe, sia nelle riunioni con gli educandi stessi, che non riuscivano a interagire in una lingua a loro straniera – o al massimo considerata "seconda lingua".

Ciò sembra aver causato una sorta di conflitto ideologico tra Freire e il governo della Guinea Bissau: mentre il pedagogista proponeva insistentemente l'alfabetizzazione in lingua creola locale, poichè gli sembrava l'unico modo per uscire dalla situazione di stallo, il governo guinense impose invece l'alfabetizzazione in lingua portoghese, sia per il motivo politico dell'affermazione dell'unità nazionale, sia per il motivo culturale della mancanza di un manuale di regole grammaticali in lingua creola e della conseguente mancanza di "ufficialità" a livello internazionale di questa lingua.

---

[151] Freire P., *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979.

Freire si rimise completamente al volere del governo della Guinea Bissau, al punto tale che nel libro-raccolta delle sue lettere al ministro guinense Mário Cabral scelse di autocensurarsi, non pubblicando la lettera in cui affermava l'idea di procedere al più presto alla stesura di un manuale di grammatica in lingua creola per favorire così in tempi rapidi l'alfabetizzazione delle popolazioni locali.

Si è trattato non certo di una resa, meno ancora di un atto di piaggeria politica, ma soltanto di una volontà di andare incontro alle idee governative, nella convinzione che la causa più importante di tutte era e rimaneva il consolidamento dell'indipendenza nazionale appena raggiunta – convinzione, questa, che Freire stesso diceva influenzata dalla concezione dell' "intellettuale organico" di Antonio Gramsci.

Così, in questa lettera autocensurata a Mário Cabral datata luglio 1977, ripubblicata poi nello scritto in collaborazione con Macedo del 1990, il pedagogista affermava senza usare mezzi termini:

"na verdade, a língua portuguesa não é a língua do povo da Guiné-Bissau. Não è por acaso que o camarada presidente se cansa, como nos afirmou, quando tem de falar, por longo tempo, em português. O que se vem observando, nas zonas rurais, apesar do alto nível de interesse e de motivação dos alfabetizandos e dos animadores culturais, è a impossibilidade de aprendizado numa língua estrangeira como se ela fosse nacional. De uma língua virtualmente desconhecida, pois que as populações, durante os séculos de presença colonial, mutando por preservar sua identidade cultural, resistiram a ser *tocadas* pela língua dominante…O uso de suas línguas deve ter sido, por muito tempo, um dos únicos instrumentos de luta de que dispunham. Não è de estranhar, pois, que os próprios animadores culturais destas mesmas zonas dominem precariamente o português. De estranhar seria que, em tais circunstâncias, o aprendizado da língua portuguesa se estivesse dando, mesmo razoavelmente, apenas"[152].

Nel medesimo testo, Donaldo Macedo opera alcune importanti distinzioni fra i diversi approcci all'alfabetizzazione che si possono teorizzare e mettere in atto.

---

[152] "In realtà, la lingua portoghese non è la lingua del popolo della Guinea Bissau. Non è un caso che il compagno presidente si stanca, come ci ha detto, quando deve parlare per molto tempo in portoghese. Ciò che si osserva nelle zone rurali, nonostante l'alto livello di interesse e di motivazione degli alfabetizzandi e degli animatori culturali, è l'impossibilità di apprendimento di una lingua straniera come se fosse la lingua nazionale. Di una lingua di fatto sconosciuta, in quanto le popolazioni, durante i secoli di presenza coloniale, lottando per preservare la loro identità culturale, resistettero a essere *toccati* dalla lingua dominante…L'utilizzo delle loro lingue dev'essere stato, per molto tempo, uno degli unici strumenti di lotta di cui disponevano. Non è strano, perciò, che gli stessi animatori culturali di queste stesse zone dominino precariamente il portoghese. Sarebbe strano, in tali circostanze, che si stesse impartendo soltanto l'apprendimento della lingua portoghese, anche se in maniera razionale". Freire P., Macedo D., *Alfabetização. Leitura do mundo leitura da palavra*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1990, p.141 (mia traduzione dal portoghese).

Ne vengono individuati cinque, così indicati:

1) l'approccio accademico, in cui si impartiscono esercizi tecnici per facilitare la comprensione e l'identificazione delle parole;
2) l'approccio utilitarista, in cui si mira a dotare gli individui delle competenze tecniche maggiormente richieste nel mondo contemporaneo;
3) l'approccio dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, in cui la comprensione del testo è di secondo piano, poiché l'obiettivo principale sta nello stimolare lo sviluppo di strutture cognitive sempre più complesse nella mente dell'alfabetizzando;
4) l'approccio romantico, in cui si enfatizza l'aspetto dell'apprendimento della lettura come esperienza personale e piacevole per l'individuo;
5) l'approccio emancipatorio, in cui l'apprendimento della lingua si rivela come mezzo per l'apprendimento della storia e della cultura, privilegiando la dimensione della comprensione diretta del testo e dell'inquadramento dello stesso nel contesto storico, culturale e sociale di riferimento[153].

L'approccio freireano all'alfabetizzazione si può inquadrare certamente nell'ultimo fra gli approcci menzionati da Macedo, ossia in quello emancipatorio.

Come afferma anche Ernani Maria Fioril, infatti,

"il *metodo Paulo Freire* non insegna a ripetere, non si limita a sviluppare la capacità di pensarle secondo le esigenze logiche del discorso astratto; colloca semplicemente l'alfabetizzando in condizione di poter dare una seconda esistenza critica alle parole del suo mondo, per sapere e potere, al momento opportuno, dire la *sua parola*. Ecco perché, in una cultura letterata, impara a leggere e scrivere, ma l'intenzione ultima con cui lo fa va oltre l'alfabetizzazione. Attraversa, dandole vita, tutta un'iniziativa di educazione, che non è altro che l'apprendistato permanente di questo sforzo di totalizzazione mai finito, attraverso cui l'uomo tenta di abbracciare interamente se stesso nella pienezza della sua forma. È la stessa dialettica per la quale l'uomo diventa un'esistenza"[154].

Tali concezioni, peraltro, rivelano una radice vygotskijana del pensiero di Paulo Freire, dal momento che nel metodo freireano uno dei presupposti basilari e degli obiettivi

[153] Cfr. *Ivi*, pp.89-107.
[154] Fioril E.M., *Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione Paulo Freire*, in Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, p.190

stessi del percorso pedagogico è costituito dalla conoscenza linguistica del mondo, nella convinzione che i processi del pensiero e del linguaggio inteso come espressività del pensiero sono contigui e assolutamente non scindibili.

Lo psicologo culturale sovietico Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934), infatti, nella sua fondamentale opera *Pensiero e linguaggio*, apparsa pochi mesi dopo la sua morte, analizzando i processi attraverso cui si formano i concetti nel percorso di crescita dell'essere umano, affermava che essi

> "non giacciono nella mente del bambino come piselli in un sacco, senza legami tra di loro. Se così fosse, nessuna operazione intellettuale che richieda la coordinazione di più pensiero sarebbe possibile, né lo sarebbe alcuna concezione generale del mondo. E neppure dei concetti separati potrebbero come tali esistere; la loro stessa natura presuppone un sistema. Lo studio dei concetti del bambino ad ogni livello di età, dimostra che il grado di generalità (pianta, fiore, rosa) è la variabile psicologica fondamentale secondo cui essi possono essere ordinati in modo significativo"[155].

Nel Metodo Paulo Freire, il momento del passaggio dalle parole generatrici ai quadri-situazione e dalla codifica alla decodificazione delle immagini contenute in ognuno dei quadri, mira a costituire un progressivo ampliamento dei processi cognitivi dell'individuo e delle relazioni che egli può stabilire con la realtà sociale e culturale di riferimento, in perfetto accordo quindi con la visione di Vygotskij.

João Wanderley Geraldi, inoltre, ha individuato un'ulteriore radice di questo "sfondo linguistico" su cui si muove e si elabora il Metodo di Freire nel testo dei semiologi russi Bakhtin e Voloshinov *Marxismo e filosofia del linguaggio* (1929).

Anche in questo testo, il concetto su cui i due studiosi insistono è l'esprimibilità di tutta l'attività mentale, secondo cui il linguaggio non è che un mezzo culturale finalizzato ad esprimere l'attività pensante propria di ogni individuo e tale funzione espressiva, di conseguenza, non può risultare separata dal resto delle attività mentali[156].

Da qui discenderebbe, dunque, la concezione freireana del linguaggio come mezzo predisposto per il dialogo con l'alterità: se non può esserci dialogo con l'altro, se non ci sono un "tu" e un "io" che funzionano come due canali comunicativi differenti e

---

[155] Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Barbera, Firenze 1966, p.137.

[156] Cfr. Voloshinov V., Bakhtin M., *Marxismo e filosofia da linguagem*, cit. in Geraldi J.W., *A linguagem em Paulo Freire*, in AA.VV. *Caminhando para uma cidadania multicultural*, Actas IV Encontro Internacional Forum Paulo Freire, Porto 2004, dal sito Internet www.ipfp.pt (consultazione: novembre 2007).

complementari, allora non avrebbe senso neanche la parola stessa, né sarebbero ravvisabili in essa funzioni storico-sociali più importanti o di uguale importanza a quella della comunicazione dialogica.

Tale concezione avvicina il pensiero di Paulo Freire anche alla corrente del personalismo cristiano e in particolare al filosofo francese Jacques Maritain (1882-1973), più volte direttamente citato dal pedagogista, soprattutto nelle sue opere di esordio. Maritain e il personalismo, infatti, rappresentano una delle importanti radici culturali in cui nacquero il Movimento di Cultura Popolare di Recife e lo stesso Metodo freireano.

I concetti del pensiero personalista che sono stati particolarmente ripresi dal pedagogista riguardano da un lato la concezione della persona, dall'altro la concezione della comunità.

Per Maritain, infatti, da una parte ogni persona è un individuo unico e irripetibile, che in quanto tale va rispettato per ciò che egli è, dall'altra parte ogni persona, in ultima istanza, ha il dovere di porre le sue abilità, capacità e vocazioni al servizio della comunità: l'aspirazione al bene comune diventa così il nucleo principale di quella "rivoluzione personalista e comunitaria" di cui parlava il filosofo francese[157].

Un'altra idea fondamentale nell'elaborazione del Metodo Paulo Freire, dunque, è quella della necessità imprescindibile del dialogo fra educatore ed educando: non è possibile un processo emancipatorio di alfabetizzazione senza una relazione educativa di orizzontalità, in cui l'insegnante, il formatore o il coordinatore del Circolo di cultura abbiano la capacità di mettersi sullo stesso piano dell'alfabetizzando, comunicando saperi ma allo stesso tempo apprendendo altri saperi all'interno di un processo relazionale e comunicativo dinamico e mai a senso unico.

Al tema del dialogo Freire ha dedicato tutto il terzo e parte del quarto capitolo de *La pedagogia degli oppressi*. Qui egli espone in forma di contrapposizione, come spesso si caratterizza l'incedere della sua prosa, dapprima una cornice di idee e di azioni pedagogiche che favoriscono il dialogo, successivamente un quadro sulle strategie di potere che determinano quella che viene chiamata "anti-dialogicità".

[157] Cfr. Maritain J., *Il pensiero politico*, a cura di M.Vannini, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Il tema del dialogo è riconosciuto come fondamentale dal pedagogista per qualsiasi processo educativo in atto o potenzialmente da realizzarsi, per cui una delle doti principali che si richiedono è una sorta di umiltà che si potrebbe definire "socratica":

"il dialogo, come incontro degli uomini nel compito comune di saper agire, si interrompe se i suoi poli (o uno dei due) perdono l'umiltà. Come posso dialogare se alieno l'ignoranza, cioè se la vedo sempre nell'altro e mai in me? Come posso dialogare, se mi pongo come uomo differente, virtuoso per eredità, di fronte agli altri, semplici *questo*, in cui non riconosco *altri io*? Come posso dialogare se mi sento chiuso in una élite di uomini puri, padroni della verità e del sapere, per i quali tutti coloro che si trovano fuori sono *questi* o *indigeni inferiori*? Come posso dialogare, se parto dall'idea che dare un nome al mondo è compito di uomini scelti, e che la presenza delle masse nella storia è un segno del suo logorio, che devo evitare?"[158].

Tale concezione del dialogo influenza specificamente l'atto educativo, e all'interno di esso il rapporto che viene a instaurarsi fra educatore ed educando:

"per un'educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi. Tale inquietudine circa il contenuto del dialogo è l'inquietudine circa il contenuto programmatico dell'educazione. Per l'educatore-depositante, nella sua posizione anti-dialogica, la domanda non si pone ovviamente circa il contenuto del dialogo, che per lui non esiste, ma circa il programma su cui disserterà con gli alunni. A questa domanda risponderà lui stesso, organizzando il suo programma. Per l'educatore/educando, che è dialogico, che problematizza la realtà, il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando) ma la restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere"[159].

Altra nozione fondamentale nel Metodo Paulo Freire, oltre che assai importante in molte iniziative pedagogiche attuali, è quella di "territorio": senza la conoscenza del territorio e delle sue problematiche – a livello naturale, sociale, culturale, politico e delle relazioni interpersonali e comunitarie – non è possibile progettare nessun tipo di azione educativa in prospettiva freireana.

---

[158] Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, già cit., p.80.
[159] *Ivi*, pp.83-84.

In Italia, negli ultimi decenni, sono state organizzate e realizzate diverse interessanti azioni formative sul territorio, specialmente in zone socialmente svantaggiate o dissestate da calamità naturali.

Fra queste, va innanzitutto annoverata l'azione chiamata "Formazione e Territorio", svoltasi tra il 1982 e il 1987 in una zona interna della Basilicata particolarmente sconvolta dal terremoto del 1980. In quest'azione formativa si sono progettati numerosi corsi di formazione nei comuni terremotati, in seguito a una precedente dettagliata indagine del territorio, delle comunità locali, delle persone e dei loro bisogni di formazione ed emancipazione reali.

Francesco Susi, uno tra i principali coordinatori dell'azione, che sul finire degli anni Ottanta è stato uno dei primi studiosi italiani di pedagogia interculturale, ha così definito e schematizzato la nozione di territorio, attribuendole quattro significati principali:

" 1.innanzitutto il territorio come *luogo dell'azione*: si deve delimitare un'unità territoriale economicamente, socialmente e culturalmente circoscritta, che presenta problemi concreti e specifici e che tenta di definire le linee dello sviluppo possibile… 2.In secondo luogo il territorio come *luogo di partecipazione*, soprattutto all'impianto delle attività di formazione. Si parte dal presupposto che nessuno meglio di chi vive in una determinata zona conosce i problemi che vi si pongono e i bisogni della popolazione, anche quelli formativi e culturali… 3.In terzo luogo il *territorio come contenuto del programma di formazione*. Gli adulti, lo si sa bene, si impegnano in un'attività di formazione solo se hanno la speranza di trovarvi una risposta ai loro problemi, nella loro situazione. Ciò richiede che si parta dai problemi di vita e di lavoro e che l'attività di formazione assuma l'aspetto di un approfondimento di tali problemi attraverso tutte le conoscenze necessarie… 4.Da ultimo *il territorio come distretto*. È l'isolamento che caratterizza il sistema formativo: separazione dal lavoro, dalla società, dalla vita; segregazione della formazione degli adulti; distacco delle attività formative da quelle culturali, e di entrambe dal territorio. L'educazione degli adulti deve ricercare un'intesa con le altre agenzie formative al fine di costruire – o almeno di porre il problema – un sistema formativo integrato che consenta una concentrazione di risorse e che si raccordi al territorio e ai suoi processi di trasformazione economico-sociale"[160].

Strettamente collegata alla nozione di territorio è la nozione di "azione collettiva di formazione", che si definisce per le seguenti caratteristiche:

---

[160] Susi F., *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989, pp.59-60.

" 1. è un'azione educativa che si svolge in una zona delimitata, economicamente, socialmente e culturalmente definita. L'azione è globale perché si rivolge all'intera popolazione e perché cerca di stabilire relazioni fra l'attività formativa e l'esperienza di vita e di lavoro. 2. è un'azione educativa gratuita, di massa, che si rivolge a tutti, ma prioritariamente agli adulti con debole livello di scolarità. 3. è un'azione educativa che vuole aiutare la popolazione, tanto sul piano individuale, quanto sul piano collettivo, a meglio affrontare i propri problemi, nelle situazioni in cui vive, che sono spesso caratterizzate dalla crisi (disoccupazione, processi di ristrutturazione, catastrofi naturali, ecc.), ma che presentano anche potenzialità di sviluppo… 4. è un'azione educativa che vuole fornire strumenti di analisi e di azione partendo dalla situazione degli adulti e dei loro centri d'interesse…"[161].

Nello stesso periodo degli anni Ottanta, il sacerdote Gino Piccio sperimentava un'applicazione del Metodo Paulo Freire a Ricigliano, un altro comune terremotato della zona dell'Irpinia.

L'azione iniziò con la convocazione di un assemblea collettiva della comunità locale, attraverso un disegno e una scritta affissi nei punti principali del centro abitato, al fine di discutere i problemi che si ritenevano più urgenti dopo il disastro causato dal terremoto. Da qui la maturazione dell'idea di creare un libretto alla portata di tutti i residenti, in cui fossero spiegati in linguaggio semplice i problemi del paese, nonché la stesura collettiva di una lettera poi inviata al sindaco del comune.

Don Piccio - recentemente intervistato dalla giornalista Silvia Melloni in merito a quest'azione formativa - ritiene che il processo pedagogico da lui avviato, sebbene tra molte contraddizioni e difficoltà, abbia portato risultati concreti positivi nel comune di Ricigliano, particolarmente per il cambiamento della mentalità di diversi abitanti locali, che nel corso degli incontri organizzati si andava trasformando da passiva e fatalista in attiva e propositiva[162].

Dagli anni Novanta in poi, invece, hanno cominciato a svilupparsi iniziative di "sviluppo locale". A partire dalla consapevolezza che si sta vivendo un'epoca di globalizzazione - nel senso dell'accrescersi del grado di interdipendenza non solo fra i continenti e le nazioni, ma anche fra le comunità locali e negli scambi interpersonali – si è cercato di elaborare un nuovo concetto di sviluppo, non solo quantitativo, ma anche qualitativo, comunitario e radicato sul territorio[163].

---

[161] *Ivi*, pp.63-64.

[162] Cfr. Piccio G., *Pratica di un'utopia. Un caso di applicazione del metodo di Freire in Italia*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Berti-Terre di Mezzo, Piacenza-Milano 2003, pp.55-79.

[163] Per una panoramica generale sullo sviluppo locale si veda Zanfrini L., *Lo sviluppo condiviso. Un progetto per le comunità locali*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

In questo quadro, si possono annoverare tutte le iniziative che a vario titolo vanno sotto la denominazione di "economia sociale": il commercio equo e solidale, l'agricoltura biologica, la finanza etica, gli investimenti sulle energie alternative, ecc.[164].

Anche padre Alex Zanotelli ha richiamato l'attenzione sul tema del commercio equo e solidale e sul ruolo pedagogico che tale fenomeno può svolgere, affermando:

"se le botteghe del mondo non sono luoghi di coscientizzazione, di incontro, perdono quello che è il cuore del commercio alternativo. Alla fine di un anno non deve esserci solo il bilancio commerciale, ma anche quello di coscientizzazione che la bottega ha fatto attraverso incontri, relazioni con le persone etc."[165].

Sul finire del decennio, poi, si sono cominciati ad affermare i cosiddetti "sistemi di scambio locale non monetari": si tratta di un'esperienza importata dall'estero – dal Canada e dalla Francia in particolare – in cui una comunità locale si riunisce per scambiare saperi, conoscenze, prodotti attraverso un sistema di crediti che non contempla il tradizionale scambio in denaro tipico dell'economia di mercato.

In Italia sono nate nel 1995 le "Banche del tempo", comunità radicate in diversi piccoli centri e anche nei quartieri delle grandi città, in cui ogni partecipante mette al servizio i propri saperi e le proprie competenze, da scambiare con quelle degli altri in

[164] Si tratta appunto di una serie di iniziative, diffusesi in Italia negli ultimi 10-15 anni, che si sforzano di coniugare il principio dello sviluppo economico a quello dell'etica negli scambi commerciali, contrastando così i principi del capitalismo neoliberista che da diversi decenni afferma l'esigenza di una nuova "mano invisibile del mercato" per regolare i conflitti mondiali.
Per quanto concerne il Commercio equo e solidale, questa pratica, diffusasi in Italia a partire dal 1988 con la creazione della Cooperativa Terzo Mondo (CTM) con sede a Bolzano, non sembra indagabile separatamente dal contesto rappresentato dai processi di globalizzazione economica e culturale che stanno attraversando la nostra epoca. "Il Commercio Equo e Solidale è un approccio alternativo al commercio convenzionale: il suo scopo è promuovere giustizia sociale ed economica e sviluppo sostenibile attraverso il commercio, la formazione, la cultura, l'azione politica.Il Commercio Equo e Solidale vuole riequilibrare i rapporti con i Paesi economicamente meno sviluppati, migliorando l'accesso al mercato e le condizioni di vita dei produttori svantaggiati.Garantisce, infatti, ai produttori un giusto guadagno e condizioni di lavoro dignitose. Elimina le intermediazioni speculative e sostiene, con il prefinanziamento, progetti di autosviluppo". Dal sito Internet www.commercioequo.org (consultazione: febbraio 2007). Sul tema dello sfruttamento e della negazione dei diritti dei lavoratori nel Sud del mondo cfr. anche Gesualdi F., *Manuale per un consumo responsabile. Dal boicottaggio al commercio equo e solidale*, Milano, Feltrinelli, 1999 e Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Lettera ad un consumatore del Nord*, EMI, Bologna 1990.

[165] Cit. in Reina A. *Un mercato diverso. Guida al commercio equo e solidale*, Bologna, EMI, 1998, pp.65-66. "LE BDM (Botteghe del Mondo) sono punti vendita atipici che coniugano la vendita di prodotti provenienti dal Sud del mondo con attività informative, con lo svolgimento di attività di sensibilizzazione. Questi negozi, specializzati nel commercio equo, attraverso l'educazione e l'azione politica cercano di rendere più giusto il commercio mondiale". *Ivi*, p.68.

una logica non economicistica: si tratta di un'espressione di quella che il ricercatore sociale Paolo Coluccia ha definito come "cultura della reciprocità"[166].

Coluccia riporta un'esperienza tenuta a Martano, un piccolo comune del Salento, dove nel 1997 si è formata l'Associazione per lo Sviluppo Sociale ed Economico di Martano (ASSEM), un'iniziativa durata circa un anno e volta a migliorare la qualità della vita di questo piccolo centro di diecimila abitanti attraverso una logica alternativa a quella del mercato.

I tre princìpi che hanno animato l'ASSEM durante il suo percorso sono stati:

"1) una *concezione economica* alternativa al mercato; 2) la creazione di una *dimensione culturale umana* ancorata al principio di reciprocità e di stimolo per la relazione sociale; 3) la conquista dello spazio sociale mediante la *razionalizzazione strumentale* dell'azione di reciprocità"[167].

Si tratta di un'iniziativa che ha provato ad andare ancora oltre il sistema di scambio non monetario rappresentato dai crediti, fondandosi sulle idee del dono libero e della reciprocità mutuale.

L'idea dello sviluppo locale e comunitario è supportata anche dalla concezione del decentramento amministrativo, in funzione di una gestione del potere democratica e dal basso dei piccoli e grandi centri, in cui possa verificarsi una partecipazione effettiva e non solo teorica dei cittadini per un'espressione attiva e non solo passiva del diritto di cittadinanza.

Don Luigi di Liegro affermava che la democrazia

"non è solo uguaglianza di tutti dinanzi ad una regola comune, ma partecipazione all'impegno per il bene comune. È verso il raggiungimento di questo obiettivo che è orientato il nuovo disegno politico dello sviluppo del decentramento e della partecipazione dei cittadini alla vita sociale".

Ciò si fonda anche sul presupposto che

[166] Coluccia P., *La cultura della reciprocità. I sistemi di scambio locale non monetari*, Arianna, Casalecchio (BO) 2002.
[167] *Ivi*, p.75.

"la funzione politica non può ridursi a una semplice funzione di gestione di potere, ma deve contemplare la capacità di contribuire a definire un progetto sociale fondato da una parte sui bisogni reali e dall'altra sui valori comuni"[168].

Recentemente è stato realizzato a Roma il Progetto "M'imprendo", un'iniziativa di sviluppo locale in cui, sulla base di una selezione, il Comune ha elargito un credito finanziario a giovani che progettavano un'attività imprenditoriale, al fine di poter mettere in atto tale progetto. Si è partiti non solo dal mondo della formazione professionale, ma anche dalle scuole, attraverso l'assegnazione di temi e progetti da far svolgere agli studenti e da esaminare in seguito per la selezione dei migliori elaborati.

Il Progetto è nato sull'idea dello "sviluppo sostenibile", affermatasi in seguito alla pubblicazione del Rapporto Brundtland a cura della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite (1987)[169], definito come un tipo di sviluppo che riesca a tenere conto allo stesso tempo delle esigenze delle generazioni attuali ma anche della capacità di soddisfare i bisogni delle generazioni future.

Come ha affermato Anna Maria D'Ottavi, fra le principali coordinatrici del Progetto,

"occorre ripensare e riprogettare lo sviluppo in termini di economia sociale, economia solidale, economia di comunione, economia equa e solidale, *social business*: prassi e teorizzazioni di un diverso rapporto tra impresa, profitto, comunità locale e società globale. Teorie e prassi di chi ritiene che non solo gli interessi, l'economia, la finanza muovano le persone, i gruppi, le società: di chi ritiene che senza una cultura nuova non si fa un'economia nuova; e che una nuova cultura potrà/dovrà (pena la autodistruzione) muovere e riequilibrare anche l'economia. Il progetto M'Imprendo, nel suo richiamarsi allo sviluppo locale, si è innanzitutto situato nella corrente di pensiero che considera lo sviluppo come progetto, per approdare poi necessariamente alla questione della sostenibilità dello sviluppo" [170].

Si può affermare, dunque, che uno degli aspetti più contraddittori della globalizzazione odierna è costituito dal conflitto fra la dimensione globale e la dimensione locale dei fenomeni sociali: il conflitto si verifica, cioè, fra l'uomo e il

---

[168] Di Liegro L., *Per una città a misura d'uomo*, in AA.VV., *Esclusione e comunità. Decentramento e partecipazione nel pensiero e nell'azione di don Luigi Di Liegro*, Edizioni Lavoro, Roma 2004, p.153.

[169] World Commission on Enviroment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, New York 1987.

[170] D'Ottavi A.M. (a cura di), *Sviluppo Locale e Occupazione, Il Laboratorio M'Imprendo*, ISTISSS – Istituto per gli Studi sui Servizi Sociali, Roma 2007, p.10.

territorio abitato, reso sempre più impalpabile e “virtuale” dall’organizzazione economica post-industriale.

In quest’ottica è possibile e necessario interpretare alcuni tra i principali problemi dell’attuale società globale – richiamandosi anche all’approccio “problematizzante” di Paulo Freire - in chiave “ambientale”, ovvero nell’ambito delle relazioni che inevitabilmente legano l’individuo all’ambiente in cui egli agisce e si posiziona dal punto di vista economico, sociale e culturale[171].

Le raccomandazioni dell’Agenda 21, ad esempio – documento elaborato durante la Conferenza Mondiale delle Nazioni Unite su Ambiente e Sviluppo tenuta a Rio de Janeiro nel 1992 e approvato da 178 Paesi del mondo tra i quali l’Italia, mirano principalmente a due obiettivi: la salvaguardia dell’ambiente e dei territori e la partecipazione attiva delle comunità locali attraverso l’istituzione di consulte, comitati di quartiere, circoli di discussione collettiva e altri organi simili che garantiscano una gestione del potere decentrata e dal basso[172].

Come afferma Adriana Giuliobello,

> “il coinvolgimento dei cittadini si realizza prioritariamente mediante la conoscenza delle scelte che devono essere effettuate e degli elementi di valutazione delle stesse (impatto ambientale, sanitario, economico e sociale) con una partecipazione *informata*. L’apertura dei processi decisionali avviene quindi nella fase compresa tra la messa a punto della soluzione del problema, incluse le possibili alternative, e la decisione finale. Nel programmare azioni a forte impatto ambientale, ad esempio, l’apertura del processo deliberativo, non ha lo scopo della ricerca di anticipare un consenso, quanto quello di coinvolgere attivamente gli interessati nell’attuazione del programma: senza un loro consenso convinto le varie politiche rischierebbero di rimanere lettera morta. La partecipazione attiva dei cittadini nella fase deliberativa promuove il civismo: il dialogo aiuta ad approfondire il problema e a trovare soluzioni inedite, stimolando il rispetto e la fiducia reciproci. Inoltre, le decisioni prese hanno una forte valenza di legittimità. Naturalmente non è detto che la discussione automaticamente riduca i conflitti o migliori le situazioni”[173].

Nel quadro delle iniziative promosse da Agenda 21 a livello mondiale, una tra le più interessanti che attualmente coinvolge il nostro territorio è il progetto Forum Monti,

[171] Cfr. Colombo F., *Sviluppo locale e nuova partecipazione in una logica freiriana*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un’utopia*, già cit., pp.40-54.

[172] Agenda 21 è un progetto intercontinentale che prevede diramazioni e iniziative in tutto il pianeta. Il sito Internet dell’Associazione italiana Agenda 21 è www.a21italy.it.

[173] Giuliobello A., *Lo sviluppo sostenibile*, in D’Ottavi A.M.(a cura di), *Sviluppo Locale e Occupazione, Il Laboratorio M’Imprendo*, già cit., pp.60-61.

attivo presso l'omonimo rione romano, che si inquadra nel progetto promosso dal Fondo Sociale europeo per una "Cittadinanza europea attiva" (*Active European Citizenship*).

Il Progetto, che mira a coinvolgere la comunità del rione Monti attraverso un forum per adulti e un laboratorio per bambini, è volto all'elaborazione di un nuovo concetto di cittadinanza attiva e partecipata. Quest'idea, peraltro, risulta particolarmente positiva e stimolante per promuovere la partecipazione attiva della popolazione immigrata presente ormai in quasi tutti i quartieri delle grandi città italiane in percentuale considerevole, dal momento che costituisce un tentativo di espansione dell'idea di cittadinanza, passando dalla cittadinanza dei "cittadini" alla cittadinanza dei "residenti" – e quindi di tutte le persone che abitano il territorio, al di là del loro passaporto e della loro provenienza[174].

3.2 Pedagogia freireana e Italiano per stranieri

Una delle possibili applicazioni attuali del Metodo Paulo Freire, a partire dai presupposti teorici e dai risvolti pratici menzionati, coinvolge certamente l'area disciplinare dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri.

Ciò a causa di due fattori principali: da un lato, la presenza consistente e sempre crescente in Italia di immigrati provenienti da tutte le parti del mondo e bisognosi di apprendere la lingua come strumento privilegiato di integrazione economica, sociale e culturale; dall'altro lato, la "presa in prestito" di alcuni concetti basilari del Metodo Paulo Freire nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento di una lingua straniera.

Per quanto riguarda il primo fattore, va detto che attualmente nel nostro Paese gli immigrati ricoprono le fasce secondarie del mercato del lavoro, svolgendo le cosiddette professioni delle "tre d" - *dirty, dangerous, demanding* (sporche, pericolose e richieste) - che la maggioranza degli italiani non vuole più svolgere: ad es. l'operaio, l'agricoltore, il trasportatore, l'addetto alle pulizie, la collaboratrice familiare, ecc.[175]

[174] Cfr. Moretti L., *Laboratorio di progettazione territoriale con bambini/e per il recupero di spazi urbani in disuso e per la costituzione di un forum territoriale*, Progetto del Master di I Livello in Educazione Interculturale, Università degli Studi Roma Tre, Anno Accademico 2006/2007.

[175] Attualmente la presenza degli immigrati nel nostro Paese sta raggiungendo i 4 milioni di unità, mentre i lavoratori immigrati si avvicinano ormai ai 3 milioni. Per una panoramica sull'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro si vedano Macioti M.I., Pugliese E., *L'esperienza migratoria. Immigratie rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2003 e Coin F. (a cura di), *Gli immigrati il lavoro la casa. Tra segregazione e mobilitazione*, Franco Angeli, Milano 2004.

In queste condizioni lavorative, ad essi risulta molto difficile frequentare corsi di formazione per diverse ragioni: il rilevante carico di lavoro quotidiano in termini sia di ore, sia di fatica fisica; la precarietà dei contratti di lavoro con cui vengono inquadrati e la conseguente ricattabilità a cui possono essere sottoposti dai datori di lavoro; l'attuale legislazione vigente sull'immigrazione – legge n.189 del 2002, nota come legge Bossi-Fini, che lega strettamente il permesso di soggiorno al contratto di lavoro e prevede il rimpatrio per ogni lavoratore immigrato che rimane disoccupato per un tempo superiore a 6 mesi[176].

La situazione appare ancora più problematica se si fanno due ulteriori considerazioni: da una parte - come è già stato messo in rilievo da tutti gli studiosi di educazione degli adulti[177], il problema del mancato o dello scarsissimo accesso ai servizi culturali proprio da parte delle fasce di popolazione più svantaggiate culturalmente, che a un esame superficiale delle loro condizioni di vita non sembrerebbero presentare bisogni formativi e culturali significativi; dall'altra parte, il problema specifico dei lavoratori immigrati, che mentre svolgono le professioni meno richieste e più faticose, in molti casi hanno un titolo di studio di livello uguale o addirittura superiore a quello dei loro colleghi italiani[178].

Al vecchio e non superato problema della discriminazione formativa - per cui chi più ha formazione, più ne richiede, mentre chi meno ne ha, meno ne richiede – si aggiunge oggi un altro problema che affligge specificamente i lavoratori stranieri: quello della "formazione al ribasso", strettamente collegato al problema del mancato riconoscimento dei titoli di studio conseguiti in scuole e università extraeuropee[179].

Si generano così situazioni in cui, ad esempio, un medico di origine indiana che per vivere fa l'addetto alle pulizie o il lavapiatti, per "migliorare" la sua posizione socio-lavorativa, si trova costretto a frequentare un corso di formazione per falegname, per idraulico e per pizzaiolo: insomma, ciò che a questo ipotetico medico immigrato è

---

[176] Cfr. Bonetti S., Fiorucci M. (a cura di), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano 2006.

[177] Si veda a questo proposito Susi F., *La domanda assente*, già cit. Si vedano anche tutti gli studi di Filippo Maria De Sanctis e di Ettore Gelpi (1933-2002), due tra i principali studiosi italiani del Novecento nel campo dell' educazione degli adulti.

[178] Secondo recenti stime, la percentuale di laureati fra gli immigrati si aggira intorno al 12%, mentre fra gli italiani è ferma al 7,5%. Cfr. Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*, Idos, Roma 2007.

[179] Cfr. Susi F., *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998, pp.9-10 e 63-64.

interdetto, “formato” o meno che sia nel nostro Paese, è l’esercizio della professione in cui ha una competenza specifica.

Per quanto riguarda il secondo fattore, abbiamo osservato che alcuni concetti fondamentali della pedagogia e del Metodo di Paulo Freire, per alcune intuizioni pedagogiche semplici e di carattere universale in essi contenute, potrebbero essere facilmente riadattabili nell’insegnamento dell’italiano per gli stranieri.

Ciò proprio a partire dalle considerazioni fatte sul mondo dei lavoratori immigrati, che inevitabilmente per alcuni aspetti accomunano questi ultimi agli “oppressi” con cui Freire lavorava: si tratta infatti di lavoratori adulti, socialmente svantaggiati, che non di rado vivono in abitazioni fatiscenti e precarie, in quartieri pieni di problemi sociali e disservizi, in parte analfabeti, non in quanto privi di un titolo di studio, bensì in quanto spesso sprovvisti delle possibilità e degli strumenti per dominare la lingua italiana orale e scritta.

A questo proposito, è utile anzitutto richiamare la distinzione fatta da Alessandro Vaccarelli fra i cinque diversi tipi di lingua straniera che un immigrato può apprendere e/o padroneggiare:

- la “lingua d’origine” (L1) è la lingua ufficiale del Paese di provenienza;
- la “madrelingua” (LM) è la prima lingua a cui si è esposti e quindi può essere anche un dialetto o una lingua non riconosciuta ufficialmente;
- la “lingua straniera” (LS) è la lingua appresa in un contesto in cui non viene utilizzata: ad es. l’inglese appreso in Italia;
- la “seconda lingua” (L2) è la lingua appresa nel contesto in cui viene utilizzata: ad es. l’italiano in Italia;
- la “lingua del paese di immigrazione” (LPI) è un sottotipo della L2, ma presenta delle caratteristiche proprie derivanti dal contesto d’immigrazione[180].

Estendendo le presenti considerazioni non solo agli stranieri in Italia, ma anche ai residenti all’estero che desiderano imparare l’italiano, va chiarito che mentre i primi devono apprendere una LPI (o una L2), i secondi si troverebbero in una situazione di apprendimento di una LS.

[180] Cfr. Vaccarelli A., *L’apprendimento e l’insegnamento dell’Italiano come L2*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 2002, pp. 31-34.

Un primo concetto e principio fondamentale del Metodo Paulo Freire che può venire utilizzato in un corso di italiano per stranieri è il dialogo fra educatore ed educando.

È stato osservato che in qualsiasi situazione programmata di formazione, l'instaurarsi di un clima facilitante e dialogico aiuta e velocizza l'apprendimento, contribuendo tra l'altro alla creazione di un'armonia e di una coesione maggiori all'interno del gruppo di apprendimento.

Per quanto concerne un corso rivolto agli adulti, poi, questa scelta risulta quasi obbligata: gli adulti, infatti, apprendono solo nel momento in cui riscontrano un oggetto di interesse personale e/o di vita nelle lezioni svolte con un formatore o un insegnante, mentre in caso contrario la reazione più frequente è il disinteresse totale e il conseguente rapido abbandono del corso.

È necessario fin dai primi incontri, allora, portare in aula un italiano "lingua viva", per accendere l'interesse dei corsisti: un italiano che parli più di situazioni quotidiane, lavorative, familiari che di regole grammaticali e sintattiche. A queste ultime, infatti, sarà possibile arrivare gradualmente in una seconda fase del corso, padroneggiandole dall'interno – attraverso la conversazione sempre più fluida e le domande che spontaneamente sorgeranno fra i corsisti sull'uso di sostantivi, verbi, avverbi ecc. – e non imponendole alla lavagna senza connessioni con il resto della lezione.

Fin dalle prime lezioni si potrebbe stimolare il corsista a formulare frasi brevi in italiano, attraverso un atteggiamento facilitante che lo aiuti a superare l'imbarazzo di esprimersi in pubblico (brevi domande dirette, stimolo alla partecipazione collettiva, clima amichevole in aula).

In seguito, negli incontri successivi, attraverso la formulazione di domande via via più complesse, il corsista potrebbe cominciare a ricostruire la sua storia di vita - da quale Paese proviene, qual è la situazione sociale, politica ed economica del Paese che ha lasciato, perché è venuto in Italia, ecc., cominciando a utilizzare la lingua italiana in modo più spontaneo, naturale e fluido.

È chiaro che in questa fase gli errori andrebbero totalmente tollerati e visti, anzi, come un momento di acquisizione fondamentale di una "interlingua", cioè di un italiano ancora parziale e incompleto eppure già in fase di sviluppo e di elaborazione[181]. Ciò non toglie che, anche durante il racconto delle storie di vita, l'insegnante possa interrompere

---

[181] Sul concetto di interlingua si veda *Ivi*, pp.67-74.

per correggere il corsista quando quest'ultimo commette errori strutturali nella costruzione del discorso – intervenendo ovviamente in modo "leggero" e non interrompendolo in continuazione.

Gli argomenti di interesse quotidiano, inoltre, potrebbero portare naturalmente il gruppo a svolgere piccole discussioni collettive, confrontando ad esempio le situazioni di vita e di lavoro che i diversi corsisti si trovano ad affrontare. In tal caso l'insegnante potrebbe porsi come moderatore - non prendendo parte al discorso, ma contribuendo con pochi interventi a uno sviluppo ordinato e non confusionario dello stesso - oppure come coordinatore, stimolando il gruppo anche attraverso la lettura di articoli di giornale, la visione di brevi video o l'ascolto di canzoni popolari.

Abbiamo fatta nostra la convinzione che utilizzando il metodo freireano dialogico sarebbero possibili sia il miglioramento di una seconda lingua, sia l'acquisizione funzionale di una lingua straniera, in tempi relativamente rapidi e senza sforzi mentali eccessivi.

Ciò è ancor più valido se lo straniero in apprendimento proviene da un contesto linguistico di origine neolatina, dal momento che per l'insegnante è possibile utilizzare le molteplici somiglianze fra la lingua d'origine e la lingua straniera di apprendimento.

Se la madrelingua del corsista è il portoghese, per esempio, è possibile utilizzare tutta una serie di somiglianze fonetiche che legano questa lingua all'italiano, con l'effetto di produrre in tempi rapidi quanto meno una buona comprensione dell'idioma straniero in via di apprendimento. Ciò richiede, però, che anche l'insegnante padroneggi almeno parzialmente e nelle sue linee fondamentali la lingua del corsista, ponendosi in questo modo non solo come un "facilitatore" ma anche come un vero e proprio mediatore linguistico e culturale.

È possibile infatti, utilizzando le similarità fra le due lingue in questione, ricavare alcune semplici regole generali che permettono di risalire da un termine portoghese a un termine italiano (e viceversa) con grande facilità. Si riportano di seguito alcuni esempi.

La maggioranza delle parole che in portoghese terminano in *dade*, corrispondono a parole italiane foneticamente uguali o molto simili che terminano in *tà*; è il caso, fra molte altre, delle seguenti parole:

facul*dade* = facol*tà*

universi*dade* = universi*tà*

solidarie*dade* = solidarie*tà*

bon*dade* = bon*tà*

identi*dade* = identi*tà*

socie*dade* = socie*tà*.

La maggioranza delle parole portoghesi che terminano in *ão*, inoltre, corrispondono a parole italiane uguali o molto simili che terminano in *one*; ad esempio:

alfabetização = alfabetizzazi*one*

conscientização = coscientizzazi*one*

libertação = liberazi*one*

revolução = rivoluzi*one*

região = regi*one*

confusão = confusi*one*.

Molti verbi dai significati fondamentali, inoltre, presentano similarità fonetiche nel confronto fra le due lingue; è il caso di:

aprender = apprendere

ensinar = insegnare

pensar = pensare

imaginar = immaginare

confundir = confondere

publicar = pubblicare

esperar = sperare

sonhar = sognare

correr = correre

caminhar = camminare[182].

---

[182] Cfr. Fiorani M., *Manuale della lingua portoghese-brasiliana*, dal sito Internet www.fiorani.altervista.org (consultazione: settembre 2008).

L'utilizzo frequente di queste "parole-ponte" può stimolare il corsista al tentativo di comprendere l'idioma straniero fin dalla prime ore di lezione.

Ad esempio, se l'insegnante entra in aula il primo giorno del corso di italiano e sceglie di rivolgersi da subito in italiano ai corsisti – scelta senza dubbio apprezzabile dal punto di vista pedagogico – produce risultati molto diversi nel caso pronunci la prima o la seconda delle frasi qui sotto riportate:

- "spero che potremo *intenderci* bene"
- "spero che potremo *capirci* bene".

Mentre il verbo "intendere" è molto simile foneticamente e per significato al verbo portoghese "entender", il verbo "capire" non ha nessun equivalente fonetico portoghese. Vista la posizione strategica del verbo nella frase in questione, un corsista di lingua portoghese nel primo caso si metterà fin dall'inizio in una disposizione di interazione con l'insegnante, avendone recepito il messaggio comunicativo, mentre nel secondo caso si metterà in una posizione di chiusura, non avendolo decifrato.

Un esempio del tutto speculare si potrebbe fare qualora si stia insegnando il portoghese a degli studenti italiani. In tal caso, si osservino le due seguenti frasi:

- "o que *acham* do que eu estou *falando*?"
- "o que *pensam* do que eu estou *dizendo*?"

La traduzione corretta di questa frase può essere così resa: "cosa pensate di quello che sto dicendo?". Sembra chiaro che nel primo caso, l'utilizzo dei verbi "achar" (pensare, ritenere) e "falar" (parlare), che non hanno alcuna similarità fonetica con i corrispettivi italiani, complica di molto la comprensione della frase. Nel secondo caso, invece, l'utilizzo di due verbi con similarità fonetiche e con lo stesso significato ("pensar" e "dizer") facilita la percezione e la comprensione del discorso. È di gran lunga preferibile, dunque, che l'insegnante opti per la seconda soluzione, al fine di favorire un processo positivo di apprendimento tra gli studenti in questo caso italiani.

Attraverso questa pratica, è l'insegnante che ha il dovere di "immergersi" nel processo di apprendimento del corsista, e mai il contrario, mettendosi dalla sua parte e quasi nella

sua testa, accompagnando così tutto il processo di acquisizione della lingua prima percepita, poi parlata, infine scritta e passando insieme a lui attraverso le diverse "interlingue" che via via vengono a formarsi.

Nel passaggio dalla lingua percepita alla lingua parlata, risultano fondamentali la disposizione al dialogo, la coesione del gruppo di apprendimento e gli argomenti via via proposti e trattati; allo stesso tempo, è utile sempre, quando si risale da un utilizzo informale della lingua a una regola grammaticale – magari attraverso una domanda dei corsisti stessi in seguito all'apprendimento di una frase – proporne sempre lo studio su una grammatica italiana, al fine di fissare meglio le regole della lingua. Ciò rappresenta anche un primo passo per leggere e svolgere i primi semplici esercizi scritti in italiano.

Alcune di queste idee sono state sperimentate concretamente in un piccolo esperimento di lezioni virtuali di italiano per gli studenti brasiliani della UFPE, nell'ambito delle iniziative del Movimento per l'Interscambio tra mondo intellettuale italiano e brasiliano[183], che è stato realizzato da chi scrive tra l'ottobre del 2007 e il maggio del 2008.

Sono stati realizzati in tutto 7 incontri, attraverso un forum presente nella comunità virtuale "Orkut"[184], in cui l'insegnante/coordinatore lasciava un avviso proponendo la data dell'incontro, e il programma di chat Messenger, dove è possibile svolgere conversazioni di gruppo attraverso lo scambio degli indirizzi email.

I limiti principali del corso virtuale di italiano sono stati due: la scadenza molto diradata degli incontri, che non ha consentito di dare continuità al lavoro, e la mancanza di continuità del pubblico, che a causa di impegni vari - problemi di fusorario, difficoltà di accesso ad Internet, ecc. - è stato molto variabile.

Gli incontri hanno avuto la durata di 2 ore ciascuno e il pubblico è stato composto di un numero di studenti che ha variato tra i 2 e i 10; un altro problema lo ha costituito il diverso livello di partenza di conoscenza dell'italiano degli studenti, alcuni dei quali già abbastanza esperti, altri assolutamente principianti.

Ciò che è stato osservato e che ha costituito oggetto di interesse pedagogico è il fatto che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro livello di conoscenza iniziale della

---

[183] Per un maggiore approfondimento sul Movimento per l'Interscambio tra mondo intellettuale italiano e brasiliano, si consulti il quarto capitolo del presente lavoro.
[184] www.orkut.com.

lingua italiana, al termine della conversazione virtuale erano in grado di scrivere correttamente almeno una breve frase in italiano.

È stato anche osservato, poi, che il diverso livello di padronanza della lingua non influisce sulla coesione del gruppo, se il lavoro dell'insegnante/coordinatore è quello di attribuire a ogni studente un ruolo. Lo studente più esperto, ad esempio, può essere chiamato in causa per raccontare un episodio che gli è successo durante la giornata, mentre i principianti possono impegnarsi nella lettura di ciò che egli sta scrivendo e interromperlo con opportune domande.

In questo modo è possibile anche far crescere il clima di dialogo collettivo e la conoscenza reciproca all'interno del gruppo di apprendimento. Qualora nascano da parte dei corsisti nuove proposte di temi su cui dibattere, compito dell'insegnante/coordinatore è mostrarsi sempre aperto, recettivo e accettativo nel processo di apprendimento collettivo e collaborativo di cui anch'egli fa parte.

Si è trattato, ovviamente, soltanto di un piccolo esperimento che a causa della scarsità dei mezzi e del materiale prodotto non può ancora essere valutato dal punto di vista scientifico, ma che ci si propone di approfondire in futuro.

L'attualità pedagogica del Metodo Paulo Freire, nel senso in cui qui si è inteso svilupparla e trattarla per le similarità fra italiano e portoghese, può essere riproposta anche per le altre lingue neolatine, che presentano tutte rilevanti similarità con la lingua italiana: lo spagnolo, il francese, il rumeno.

Nella società multiculturale in cui stiamo vivendo, dove nelle grandi città italiane vivono e vivranno sempre più immigrati latinoamericani (ispanofoni), maghrebini, senegalesi (francofoni) e rumeni, l'apprendimento della lingua italiana risulta un'esigenza sociale, economica e culturale preminente. Se tale esigenza può essere soddisfatta in tempi rapidi e in un clima accettativo, ciò può senz'altro aumentare, da parte degli immigrati, la motivazione all'integrazione sociale e anche a partecipare alle iniziative culturali e di formazione.

I punti di contatto rilevati fra le diverse lingue, poi, potrebbero preludere a un incontro fra persone e fra comunità appartenenti a culture differenti, favorendo così il processo di trasformazione da società multiculturale a società interculturale e camminando verso un'Italia e un'Unione europea future che possano porsi come modello di "Babele linguistica e culturale".

3.3 Attualità di Paulo Freire: un colloquio con João Francisco de Souza

Pochi mesi fa il Brasile ha perso in circostanze tragiche uno dei suoi più importanti studiosi di pedagogia: João Francisco de Souza. Il noto pedagogista è stato ucciso alla fine di marzo in un appartamento di Camaçarí, nello stato di Bahia, dove era stato invitato per inaugurare un corso di formazione degli insegnanti. Le versioni ufficiali dei giornali e dei mass media brasiliani hanno parlato di un tentativo di rapina, anche se nell'appartamento niente è risultato rubato.

De Souza si era formato a Recife alla scuola di Paulo Freire, con cui collaborò negli anni Sessanta del secolo scorso e mantenne rapporti di amicizia fino agli anni '90. Da sempre impegnato nella lotta all'esclusione sociale, partecipò ai movimenti politici contro la dittatura degli anni Sessanta e Settanta e fu tra i più stretti collaboratori del vescovo del movimento della Teologia della liberazione don Helder Camara.

Negli anni '80 cominciò la carriera accademica presso l'Università Federale del Pernambuco (UFPE), di cui era attualmente professore titolare e direttore del gruppo di ricerca in educazione popolare dei giovani e degli adulti, il NUPEP.

Era inoltre vice-presidente del Centro Paulo Freire di Recife e ultimamente aveva diretto alcuni corsi rivolti ai giovani del Movimento Sem Terra; animava una rete di relazioni internazionali con altri studiosi di orientamento freireano in Portogallo, Spagna, Stati Uniti e Angola.

João Francisco de Souza è mancato all'età di 63 anni. L'Università del Pernambuco, in seguito alla sua scomparsa, ha osservato 3 giorni di lutto ufficiale.

In questo paragrafo si riportano i passaggi più significativi di un'intervista concessa a chi scrive da João Francisco de Souza il giorno 17 settembre 2007, presso il suo ufficio nel *Centro de Educação* della UFPE, avente per oggetto il suo rapporto con Paulo Freire, le esperienze educative condotte in quarant'anni di pedagogia in Brasile e in Europa, le sue idee riguardo alla possibilità di attualizzare la pedagogia freireana nell'Europa di oggi attraverso il lavoro educativo sia con gli adulti sia con i giovani.

L'intervista originale è stata realizzata in lingua portoghese. Qui di seguito si riportano domande e risposte nella traduzione italiana a cura di chi scrive.

Professore, innanzitutto grazie molte per quest'intervista.
Vorrei cominciare dal suo ricordo personale dell'uomo Paulo Freire: com'era e quali erano i lati del suo carattere che le sono rimasti maggiormente impressi.

Una delle dimensioni di Paulo Freire che mi è rimasta più impressa era quella della coerenza tra la sua vita pubblica, la sua vita di ricercatore e di studioso e la vita personale, con la famiglia e con gli amici.

Paulo ha raggiunto un traguardo che certamente tutti noi vorremmo raggiungere, che è proprio questa coerenza. Paulo era capace di parlare in una grande conferenza, come ad esempio ho ascoltato a Buenos Aires in uno spazio che conteneva più di mille persone, come se stesse parlando con due amici. Il modo di porre il problema, di condurre la discussione, di formularne i termini, lo impostava sempre come se stesso conversando con gli amici, naturalmente.

In casa, conversando durante il pranzo…lui era una persona che riusciva a mantenersi in uno stato riflessivo, nel tentativo di comprendere i fenomeni della vita e allo stesso tempo in un modo molto personale, molto naturale…voglio dire che Paulo non rimaneva molto tempo a fare una riflessione estremamente astratta, no, lui faceva riflessioni di grande approfondimento, ma conversando e formulando nel momento stesso l'analisi…non era come se l'avesse preparata prima.

Aveva questo tono colloquiale nel quotidiano e nei grandi momenti, sia in aula, orientando il lavoro dei suoi studenti, nell'orientamento delle tesi, sia parlando al grande pubblico. Non separava l'atteggiamento professionale da quello personale ed era riuscito a permeare l'uno con l'altro, l'atteggiamento analitico, formale con l'atteggiamento personale del colloquio, della conversazione. Il tono che aveva nei "libri parlati"…lo stesso tono manteneva nel quotidiano, nella conversazione.

Un altro elemento importante era la sensibilità nell'identificare la situazione, potevi parlare con lui delle tue preoccupazioni, non delle sue! Questo atteggiamento di ascolto…e la risposta non era un indottrinamento, era uno sforzo reale di riflessione, di comprensione, di empatia, come direbbero gli assistenti sociali. Questo aspetto era molto profondo in lui.

Quando stavi con Paulo in qualsiasi momento, sia di riflessione, in una conferenza, sia di una passeggiata, in una conversazione, come identificava le cose, come richiamava l'attenzione, come puntualizzava in maniera perspicace…era una persona sensibile, perspicace, rispettosa dell'altro e soprattutto con un atteggiamento molto "investigativo" in relazione alle stesse affermazioni che faceva.

Forse questo si collega a quella nozione che lui elaborava per cui né le cose sono né le persone sono, bensì le cose e le persone "stanno essendo" in quel momento e in quel modo, ma in un altro momento potrebbero succedere in un altro modo e in un'altra forma…dunque quest'idea di costruzione, probabilmente fondata nella convinzione dell'incompletezza dell'essere umano come essere costantemente in cerca. Aveva quest'attitudine nella maniera di parlare, di affermare, di portare le persone a riflettere. Dunque direi che la sua dimensione umana garantiva la sua dimensione intellettuale, epistemologica, investigativa del suo lavoro. Lui realizzò una cosa a cui noi sempre aspiriamo e che non sempre raggiungiamo, che è questa coerenza dello "star essendo", sempre in cerca di una costruzione, di qualcosa che risponda alle inqueitudini più profonde della vita.

Qual è la storia del vostro incontro, della vostra amicizia?

Ho conosciuto Paulo Freire da molto giovane, a 16-17 anni, quando c'erano a Recife le attività del Movimento di Cultura Popolare.

Il Movimento di Cultura Popolare aveva un progetto di educazione, che fu elaborato dall'altro Paulo, Paulo Rosas *(un importante studioso amico e conterraneo di Freire recentemente scomparso, ndr)*. All'interno di questo progetto di educazione c'era una iniziativa che si chiamava "Piazze di Cultura".

La piazza di cultura sorgeva in diversi quartieri, dove in un punto specifico si raccoglievano libri…dunque la piazza di cultura era, diciamo così, una biblioteca pubblica dove le persone potevano prendere in prestito libri dei più vari argomenti, con una televisione, poiché era l'inizio della televisione qui in Brasile, nel Nordeste degli anni Sessanta. Qui le persone assistevano a un programma televisivo insieme e dopo discutevano e conversavano su ciò che avevano visto.

Oltre alla biblioteca e alla televisione c'erano gruppi di teatro e di altre arti. Quindi la piazza di cultura era un ambiente di Recife dove c'era questa offerta per la popolazione e dove lavoravano giovani studenti della scuola superiore e dell'università che animavano i dibattiti attraverso recite teatrali, musica, televisione.

Lavoravo dal lunedì al venerdì in quei progetti nel gruppo dei giovani delle scuole superiori e il sabato ci riunivamo nella *Avenida do Bom Jesus*, oggi *Sitio da Trinidade*, dove i coordinatori del MCP conversavano con noi su ciò che stavamo facendo e sui problemi che incontravamo nel nostro operato.

Quindi tutti i sabati mattina dalle 9 alle 12 ci sedevamo all'ombra degli alberi di mango del *Sitio da Trinidade* e parlavo con Paulo Freire, con Germano Coelho, con Anita Paês Barreto. Loro ascoltavano ciò che noi dicevamo e orientavano la nostra attività.

Fu in quest'ambiente delle piazze di cultura che conobbi Paulo. Lui già allora aveva questa maniera di parlare differente da quella degli altri, "dialogata". C'era un altro coordinatore che era Germano Coelho, ma faceva discorsi di due ore parlando della storia del Brasile, i fatti, gli avvenimenti, ecc.

Paulo aveva un altro atteggiamento, si informava su ciò che succedeva e conversava nel merito degli avvenimenti e a partire da quello elaborava una concezione non solo di come si delineava quella situazione, ma soprattutto di come attuare qualcosa a partire da quella situazione.

Fu in quest'ambiente che ci incontrammo...poi lui fu esiliato e al ritorno non tornò ad abitare a Recife ma andò a vivere a San Paolo e tutte le volte che passavo per San Paolo andavo a casa sua, conversavamo, pranzavamo insieme.

Lui partecipò alla commissione della mia discussione di tesi del *mestrado* e tutte le volte che veniva lui a Recife oppure andavo io a San Paolo conversavamo, pranzavamo, avevamo una convivialità molto piacevole.

Professore, ha mai assistito ad un'applicazione del Metodo Paulo Freire?

Sì, e lo ho anche utilizzato, ma dopo il 1964…quando mi coinvolsi in alcuni progetti all'epoca della dittatura, tanto in città quanto nelle campagne, in cui riutilizzavo gli insegnamenti che lui ci aveva dato.

Durante la dittatura era molto più difficile…

Era più difficile perché c'era una sorveglianza molto stretta. Ma siccome all'epoca lavoravo per conto della chiesa cattolica, c'era una certa libertà nelle parrocchie, nei quartieri dove i sacerdoti svolgevano un lavoro sociale…là ero in un certo senso protetto dalla forza della chiesa!

Può raccontarci un po' come utilizzò il Metodo Paulo Freire qui in Pernambuco, durante la dittatura…un'esperienza che si ricorda particolarmente…

Particolarmente mi ricordo di un'esperienza che ho fatto nel Coque, che è una delle favelas più antiche di Recife e che oggi è già un po' più urbanizzata…quando vai nel viadotto per Boa Viagem è quella che rimane a destra.

Là facevo più o meno quello che Paulo aveva elaborato precedentemente: la ricerca dell'universo tematico negli interessi della popolazione.

Facevo ciò in un modo molto semplice: mi avvicinavo al luogo dove stavano i gruppi della comunità, le donne che lavavano i vestiti, che conversavano, che compravano cose nelle baracche, per ascoltare quelle che erano le questioni di interesse per la popolazione, le frustrazioni, i sogni, ecc. A partire da questo facevamo una selezione di temi che trasformavamo in parole chiave per poter cominciare il processo di alfabetizzazione. La prima cosa consisteva in questa indagine sull'universo degli interessi e delle problematiche locali, poi si faceva una selezione di temi che avevamo identificato e dopo c'era la messa a punto delle possibilità per cominciare un processo di alfabetizzazione. Tutto questo lavoro era fatto a partire da ciò che chiamerei "lettura delle immagini". All'inizio presentavo una situazione codificata, per esempio una favela, un disegno, una diapositiva, una fotografia e cominciava da qui un lavoro di lettura dell'immagine, in modo che le persone percepissero il senso di ciò che stavano vedendo. Noi studenti mettevamo in discussione le loro interpretazioni, portavamo altre informazioni…dunque per prima cosa tutto un lavoro che potremmo chiamare di comprensione di un tema specifico all'interno del gruppo. Dopo tentavamo di mostrare come tutto quello su cui avevamo conversato e che avevamo analizzato e interpretato

poteva essere collocato nella cultura scritta…e lì si cercava sempre una frase che sintetizzasse il dibattito, ad esempio, "il popolo non ha abitazioni e ha molte difficoltà a costruire la propria casa".

Progettavamo di scrivere su un foglio o su una lavagna una frase che sintetizzasse ciò che avevamo detto. Poi all'interno di questa frase sceglievamo una parola che poteva essere analizzata dal punto di vista fonetico…la composizione della parola, l'identificazione delle sillabe della parola, appropriandosi della possibilità che avevamo di farla dire tanto oralmente ma anche in forma scritta...in modo che si percepisse che c'era una certa corrispondenza tra l'oralità e la scrittura.

Era sempre un tentativo di documentare ciò che avevamo costruito, di comprensione di un determinato argomento, in modo che potessimo identificare il processo di composizione delle parole. Allo stesso tempo queste parole acquistavano un significato dentro un contesto. Per esempio la parola "casa" già dice qualcosa se il popolo non ha una casa da abitare, perché vuol dire che non tutti hanno le condizioni per avere una casa propria e che hanno bisogno di organizzarsi per ottenere la garanzia dei diritti fondamentali per esistere come persone, come individui.

Ritiene che il Metodo creato ed elaborato da Paulo Freire possa essere ancora attuale nel contesto delle favelas di oggi o in altri contesti?

Sì, direi che si rende sempre più urgente e importante.

Questo perché tutti i processi di apprendimento devono essere organizzati a partire dalle situazioni vissute dalla persone. Dovrebbe essere così sia in un corso di dottorato, sia in un programma di alfabetizzazione. L'orientamento metodologico deve essere lo stesso: è prendere la situazione reale, per esempio la disoccupazione, come oggetto di conoscenza; prendere la questione dell'organizzazione della società come oggetto di conoscenza. Questo si può fare in un corso di dottorato, in un corso di *mestrado*, nel corso di laurea o in qualsiasi altro contesto.

Ciò che cambia sono i livelli di approfondimento degli argomenti, dipendendo dalle informazioni tecniche e scientifiche di cui dispone il gruppo, ma quest'idea di prendere a oggetto di conoscenza le realtà sociali e personali penso che sia stata la grande scoperta della pedagogia attuale.

Chi discute di educazione discute di questo, di una conoscenza che dev'essere implicata nella vita reale, nel quotidiano delle persone, nella storia dell'umanità, nella storia delle relazioni fra mondi differenti, fra culture differenti e differenti situazioni.

Dunque lei pensa che anche in una contesto più sviluppato, in una città europea più sviluppata, come Roma ad esempio, possa esistere uno spazio di applicazione per il Metodo Paulo Freire ancora oggi? Parlare nei quartieri, tra la gente di problemi che non sono così urgenti come quelli di Recife, non sono problemi di sete e di fame, ma sono problemi sociali ugualmente importanti che sussistono…

Io conosco poco dell'Europa, ma nei posti dove ho vissuto per un po' di tempo…se tu hai la possibilità di organizzare gruppi di studio, di riflessione, di analisi, le intuizioni di Freire sono fondamentali.

Perché per esempio un fenomeno che ho osservato molto in Portogallo e anche in Spagna è che i giovani vivono senza sapere cosa fare, sono totalmente senza occupazioni. Hanno un sussidio dal Fondo sociale europeo, ma non sanno cosa fare. Dunque cosa si sta organizzando? Perché il sussidio quasi sempre esige un carico quotidiano di formazione, ma si offrono ai giovani corsi di nessun interesse: pittura di automobili (e nessuno dipinge l'automobile in Europa, è meglio comprarne una nuova, è più economico!), cucito, ecc.

In un bando di un progetto di formazione nei cosiddetti "quartieri sociali" in Portogallo, i giovani di 15, di 18 o di 25 anni, per avere diritto al sussidio sono obbligati a frequentare determinati corsi di formazione che non hanno alcun interesse. Dunque, se questo momento di formazione potesse trasformarsi in una qualificazione professionale che faccia anche riflettere i giovani sulla propria vita…se io non ho un impiego specifico come funzionario di questo o di quell'altro, qual è il senso della mia vita? Come posso fare per trasformare la mia vita in qualcosa di più interessante, che non sia solo dormire e mangiare? Dormire, mangiare e drogarsi, dormire, mangiare e drogarsi… Se l'intuizione centrale della pedagogia di Paulo Freire è la comprensione della realtà, se si potessero prendere questi giovani per provare a comprendere la loro realtà e scoprire cosa si può fare in questa realtà per farli sentire utili, per farli sentire in crescita, questa pedagogia potrebbe avere un potere straordinario.

Ora, io non so se i governi di là sono disposti a sopportare che i giovani comincino a dire quello che vogliono, a rivendicare in forme organizzate un'altra situazione per la loro città, a non passare più il giorno intero dormendo, mangiando e drogandosi, a cominciare a percepire la dinamica del mondo, della loro esistenza, a inventare altre forme di lavoro…io credo che si raggiungerebbe una prospettiva straordinaria.

Perché ciò che mi pare molto serio, e che è sfociato in quello che è successo a Parigi, è che questi giovani si sentono senza futuro. La gioventù europea di oggi – e quella che io conosco è poca cosa – non ha una prospettiva di futuro. Quindi se tu potessi, analizzando la situazione, costruire con loro stessi qualcosa per farli sentire utili, produttivi, creativi, penso che ciò darebbe una nuova dinamica alla società. Lo stesso tempo impiegato per partecipare ai progetti di formazione, che non sia tanto una iniziazione tecnologica ai computer, né pittura di automobili, né cucito…no…discutere la vita! Come sto vivendo? Cosa posso fare? Quali alternative avrei al lavoro salariato, al lavoro in un organismo pubblico?

Portare i giovani a riflettere sulla propria vita, attraverso persone che hanno strumenti per aiutarli, soprattutto per costruire alternative a partire dalla comprensione della loro realtà. Se non voglio lavorare 40 ore a settimana, che altro di utile posso fare? Non so, curare una piazza, scherzare con i bambini, cose così…molto può essere organizzato dal gruppo di lavoro stesso, anche rendendosi conto che il sussidio esige una quantità di formazione spesa in corsi così idioti da non interessare nessuno.

Paulo Freire nella sua vita si occupò delle relazioni fra i mass media e la pedagogia, o di alcuni aspetti di questo problema così complicato?

Da ciò che io so di lui e da quello di cui parlavamo, non ha mai fatto un'analisi sistematica di questo aspetto, ma certamente si è occupato di questa questione.

Devi pensare che Paulo è stato il primo a mettere la tecnologia al servizio dell'educazione in Brasile. All'epoca in cui arrivò la televisione a Recife, nei primi anni Sessanta, lui ha fatto importare più di 1.000 apparecchi per progettare le codificazioni: piccoli film o diapositive, ha importato tutto dalla Polonia per usarli con i contadini, nei quartieri, per progettare quelle situazioni con i lavoratori…dunque lui utilizzò la tecnologia in questo senso per il processo educativo, anche di scolarizzazione.

Nell'Istituto Brennand *(uno dei principali musei di Recife, ndr)* oggi ci sono cinque disegni delle principali codificazioni che Paulo Freire discusse con la popolazione per costruire i concetti di cultura e di natura…c'è un indio cacciatore, un contadino…perché prima del processo di alfabetizzazione c'erano dieci incontri in cui si discutevano i concetti di cultura e di natura, per far sentire gli educandi esseri culturali e naturali, inseriti nella loro realtà.

Uno dei pittori più famosi di qui, Francisco Brennand, è stato colui che ha disegnato le prime dieci codificazioni. Da qui Freire progettava, con l'ausilio degli apparecchi tecnologici importati, le discussioni per favorire il dibattito con la popolazione e la comprensione delle tematiche.

Nell'ultimo periodo della sua vita, il periodo di San Paolo, Paulo Freire contribuì attivamente alla formazione e allo sviluppo del Partido dos Trabalhadores (PT, il partito operaio di sinistra che oggi governa il Brasile con la presidenza di Lula). Negli anni immediatamente precedenti alla morte scrisse moltissimo, molti libri, aveva molti progetti…come continuavano a svilupparsi le sue relazioni con il partito, anche in riferimento alla profonda mutazione dei partiti di sinistra di tutto il mondo occidentale in quel periodo? Le sue relazioni intellettuali, culturali, politiche in questa ultima fase di vita…

Vedi, lui continuava con alcune posizioni molto coerenti.

Diceva che la caduta del socialismo reale nei Paesi dell'Europa e dell'Asia non distoglieva dal contenuto dei valori reali della giustizia, della solidarietà, del rispetto… ciò era indipendente da qualsiasi caduta del socialismo reale, erano valori che dovevano continuare ad essere affermati.

Anche se storicamente i partiti comunisti si sono resi molto burocratici, meccanici, senza vita, questo non svuotava le grandi intuizioni del socialismo, specificamente la giustizia, il rispetto del lavoro, il rispetto dell'individualità e della libertà. Lui continuava a dire che questi valori erano importanti e che la società non poteva esistere al di fuori della libertà, della solidarietà e del rispetto. Questo è ciò che è stato costruito storicamente dalla sinistra, dai grandi pensatori marxisti.

Negli ultimi anni della sua vita, Paulo ha avuto un avvicinamento molto forte al pensiero di Gramsci, di Rosa Luxemburg, dello stesso Marx…ma lui faceva una differenza fra il dogmatismo dei partiti comunisti, che come lui stesso diceva ammazzarono la dialettica…ma il problema dello sfruttamento continuava, e con questo il problema dell'oppressione, della subordinazione. Dunque non si potevano mettere da parte i temi della libertà, della giustizia, della possibilità di crescita dell'essere umano, e questo in lui si avvicinava ad una visione di un "socialismo originario", per così dire… perché i partiti congelarono e burocratizzarono la dialettica nel cosiddetto stato socialista e il processo di dequalificazione della giustizia, della dialettica, del rispetto era qualcosa che lo disturbava molto, sebbene egli dicesse che ciò non squalificava o rendeva trapassati questi valori.

Pertanto io credo che lui continuò in questo senso, ad un livello maggiore di approfondimento che includeva la soggettività, le relazioni interpersonali…

Professore, per chiudere l'intervista vorrebbe trovare una formula sintetica, una frase o un breve pensiero, per spiegare come fu a suo modo di vedere l'educatore Paulo Freire? Il suo essere educatore e pedagogista…

Forse proprio questo…una persona che tentò di comprendere il mondo, di amare le persone e di lottare per un mondo diverso, dove ci fossero giustizia, solidarietà, rispetto, crescita umana.

Capitolo quarto

Pedagogia in cammino: contrappunti italobrasiliani

Sono tempesta sul grano maturo

Sono singhiozzo che viene e non passa

Sono l'anello prezioso perduto nell'acqua più bassa

Sono martello sul dito e sul muro
Sono una lettera che non arriva
Sono l'inutile cosa buttata che adesso serviva
Sono la coda nel posto sbagliato
Gatto nero sull'itinerario
Coincidenza perduta partita da un altro binario
Sono la mano sudata che stringe
Sono zucchero al posto del sale
Sono l'amante tenuta segreta che chiama a Natale
E sono sabbia che punge nel letto
Scarafaggio che ti sale addosso
Sono quello che tende la mano
Al semaforo rosso.

Gianmaria Testa

4.1 Educazione e decolonizzazione

La politica colonialista dei Paesi europei in Africa, Asia e America latina, oltre ad aver determinato l'invasione e l'appropriazione di territori, nazioni e regioni geografiche molto estese, si è caratterizzata come un processo socio-politico progressivo finalizzato alla formazione delle mentalità popolari nei Paesi del Sud del mondo[185].

In molti Paesi che hanno subito l'esperienza coloniale, infatti, il ruolo dei colonizzatori non è stato soltanto quello di conquistatori della terra, espropriata con la violenza delle armi alle popolazioni che in precedenza la abitavano, ma anche quello di trasmettitori della cultura, delle istituzioni, delle abitudini e dei modi di vita occidentali, una volta portata a termine la fase iniziale della conquista.

In linea generale, dunque – non trascurando le specificità di ogni caso singolo - le politiche coloniali hanno sempre agito attraverso due fasi progettuali distinte ma consequenziali: nella prima fase con un progetto militare, nella seconda fase con un progetto socio-educativo.

In particolare, dal punto di vista socio-educativo, il progetto dei colonizzatori è stato quello di introdurre forzatamente nei Paesi del Sud del mondo tutte le forme di espressione culturale euro-occidentali – a livello linguistico, letterario, artistico, musicale, ecc. - al fine di sostituirle in tempi brevi alle culture locali delle popolazioni indigene. Si è trattato, dunque, di un progetto sistematico di invasione culturale, suffragato dalla circolazione di secolari teorie e miti sulla "razza" funzionali agli intenti di controllo politico e sfruttamento economico delle regioni colonizzate da parte dei Paesi europei.

Per mettere a punto questo progetto, in primo luogo i colonizzatori hanno costruito strutture istituzionali basate sul modello occidentale, occupandone i posti direttivi: governi e parlamenti sorti dal nulla al fine di accaparrarsi il potere centrale, strutture religiose per evangelizzare gli indigeni e convertirli al cristianesimo, scuole e università coloniali per formare le giovani menti alla cultura europea.

Edward Said, ad esempio - analizzando i processi di colonizzazione politica prima e culturale poi dei Paesi asiatici da parte dell'Inghilterra e degli Stati Uniti, ha messo in rilievo il fatto che da diversi decenni le Università asiatiche funzionano sul modello di

[185] L'espressione "Sud del mondo", non esente da rischi di generalizzazione eccessiva, sta qui ad indicare quello che veniva chiamato Terzo mondo - definizione attribuita al demografo francese Alfred Sauvy nei primi anni '50 per via del paragone con quello che era il Terzo stato nella Francia pre-rivoluzionaria – a partire dalle linee politiche di non allinemanento al bipolarismo USA-URSS tracciate dalla Conferenza di Bandung (1955) fino ad arrivare alla caduta del Muro di Berlino (1989).

quelle inglesi e americane, avendo peraltro in molti casi più docenti anglosassoni, o formatisi in un contesto anglosassone, che docenti locali.

Nel suo fondamentale excursus sulla storia della concezione occidentale dell'Oriente, lo studioso palestinese-americano ha mostrato che tale concezione, da lui appunto denominata "orientalista", si è basata su un numero limitato di stereotipi e pregiudizi, che hanno inteso raccontare la storia della cultura, della mentalità e delle tradizioni di nazioni millenarie in pochi assunti, peraltro giustapposti in modo indiscriminato alle situazioni più differenti[186].

Si tratta, quindi, di nazioni e di popolazioni a cui è stata tolta la parola, la capacità di autorappesentazione, sulla base della supposizione che potessero essere meglio descritte e rappresentate dalla razionalità occidentale. La frase di Marx riportata in epigrafe da Said nell'incipit di *Orientalismo* - "non possono rappresentare se stessi; devono essere rappresentati" - esprime puntualmente questa visione etnocentrica del mondo[187].

La diffusione di tali visioni culturali e modelli socio-politici - non solo in Asia ma in molti altri Paesi del Sud del mondo - ha portato all'affermarsi dell'idea della superiorità della cultura euro-occidentale rispetto alle culture locali, accompagnata dall'idea della superiorità della "razza bianca"[188], generando così la formazione di mentalità popolari subalterne.

Il sociologo franco-tunisino Albert Memmi, a questo proposito, ha svolto un'analisi sistematica delle relazioni di soggezione, non solo dal punto di vista sociale e culturale ma anche dal punto di vista psicologico, che legano la personalità del colonizzato a

[186] Gli assunti principali di questa visione stereotipata dell' "Oriente", che Said chiama provocatoriamente dogmi, sono "l'assoluta e sistematica contrapposizione di un Occidente razionale, progredito, umano, superiore a un Oriente irrazionale, arretrato, disumano e inferiore; l'abitudine a considerare le astrazioni riguardanti l'Oriente, in particolare se desunte da testi relativi alle civiltà orientali "classiche", preferibili all'immediata osservazione delle moderne realtà orientali; l'idea che l'Oriente sia atemporale, uniforme e incapace di definire se stesso e quindi il dare per scontato che una terminologia assai sistematica e ricca di generalizzazioni, volta a descrivere l'Oriente dal punto di vista occidentale, sia qualcosa di inevitabile e persino scientificamente "obiettivo"; la teoria che l'Oriente sia in fondo temibile e pericoloso (dalle orde mongole al "pericolo giallo") e vada quindi tenuto sotto controllo (con la ricerca scientifica, lo sviluppo e le relazioni di buon vicinato ma anche, se necessario, con la pressione militare e l'occupazione territoriale)". Said E., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 1999, p.298.

[187] Cfr. *Ivi*.

[188] Vale qui la pena ricordare che il termine "razza" è stato ormai rifiutato da gran parte della letteratura scientifica mondiale, dal momento che la genetica ha mostrato che esso non è indicativo di alcuna ripartizione ipotizzabile fra diversi tipi umani: è possibile, viceversa, che un europeo e un africano abbiano un codice genetico più simile rispetto a quello di due europei o di due africani. Un contributo fondamentale nel superamento del concetto di "razza" lo ha fornito il genetista italiano Luigi Luca Cavalli Sforza. Cfr Cavalli Sforza L.L., *Geni, popoli e lingue*, Adelphi, Roma 1996.

quella del colonizzatore. Quest'ultimo, mano a mano che il processo di invasione culturale attecchisce, diventa nell'immaginario del colonizzato una sorta di figura genitoriale insopportabile ma al contempo indispensabile, introiettata nella coscienza come immagine di forza e di potere fino a risultare una figura oppressiva interna verso la quale si provano sentimenti contrapposti di odio e ammirazione[189].

L'etnopschiatra Frantz Fanon, invece, oltre ad aver analizzato alcuni aspetti medici concernenti il legame fra guerre coloniali e disturbi mentali dei colonizzati, si è soffermato maggiormente sull'analisi del problema della formazione della società nazionale nei Paesi del Sud del mondo, in seguito ai processi di decolonizzazione avvenuti negli anni '50 e '60 del secolo scorso.

Nell'ambito di questa analisi, Fanon individua alcuni importanti problemi che ostacolano la creazione di un modello socio-politico forte nei Paesi di recente decolonizzazione. Tra questi, due sembrano di particolare rilevanza: la presenza delle masse contadine dimenticate dalle istituzioni, rimaste sostanzialmente estranee nei processi di lotta ma aventi un grande e violento potenziale rivoluzionario; la presenza di una borghesia locale molto differente da quella europea, priva di iniziativa economica e formata sul modello coloniale.

Proprio il problema della passività e dell'accondiscendenza della borghesia dei Paesi poveri sembra emergere come uno dei nodi cruciali rispetto al tema del sottosviluppo:

"una borghesia come si è sviluppata in Europa ha potuto, pur rafforzando la propria potenza, elaborare un'ideologia. Questa borghesia, istruita, laica, è riuscita pienamente nella sua impresa d'accumulazione del capitale e ha dato alla nazione un minimo di prosperità. Nei paesi sottosviluppati, abbiamo visto che non esisteva una vera borghesia, ma una specie di piccola casta dai denti pronti, avida e vorace, dominata da una mentalità gretta e che si adatta ai dividendi dell'antica potenza coloniale. Questa borghesia poco lungimirante si rivela incapace di grandi idee, d'inventiva. Si ricorda di quel che ha letto nei manuali occidentali e impercettibilmente si trasforma non più in copia dell'Europa, ma in caricatura"[190].

In questa situazione, nei partiti che si sono battuti per l'indipendenza prevalgono le spinte conservatrici dei borghesi locali, i quali tendono a difendere i loro privilegi in qualità di sostituti della precedente borghesia coloniale, più che a creare nuova ricchezza attraverso lo spirito d'iniziativa, tipico della borghesia europea dell'età

[189] Cfr. Memmi A., *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979.
[190] Fanon F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1962, pp.120-121.

moderna e contemporanea. I leader politici stessi, tanto celebrati dalle masse popolari ai tempi della guerra, seguendo questo processo si distaccano progressivamente da queste, determinando un sostanziale arresto del processo rivoluzionario e di modernizzazione della società.

Nel contesto tracciato, Fanon pone anche la delicata questione del ruolo dell'intellettuale nei Paesi del Sud del mondo. Essendo in questi Paesi pressoché assente una borghesia progressista, infatti, l'intellettuale non può appoggiarsi a nessun partito politico e in generale a nessun gruppo egemonico, pena il diventare complice degli apparati coercitivi e repressivi del potere che riproducono lo *status quo*. L'unica soluzione, dunque, è che egli salti dall'altra parte della barricata, mischiandosi completamente con il suo popolo, per diventare organico alla causa dell'emancipazione delle masse popolari.

Uno sviluppo ulteriore delle idee di Fanon ha spinto Amílcar Cabral alla teorizzazione del "suicidio di classe" dell'intellettuale nel quadro generale della "riafricanizzazione" della società. Secondo il leader del Partito per l'Indipendenza della Guinea Bissau e di Capo Verde, infatti, soltanto a partire dall'identificazione completa dell'intellettuale con il suo popolo sarebbe stato avviabile un processo di riappropriazione dell'identità culturale locale all'interno dei Paesi di recente decolonizzazione.

Va precisato, però, che la riappropriazione dell'identità nazionale non è da confondere con un'ideologia di stampo fanatico e nazionalista, bensì, secondo Cabral, deve accompagnare il processo di lotta delle popolazioni colonizzate, le quali attraverso l'emancipazione culturale imparano a dire le loro parole con la loro voce (per usare un'espressione freireana) dopo tanti decenni di assoggettamento e di silenzio.

Come afferma Anna Maria Gentili, infatti,

"la lotta di liberazione, così come oggi dovrebbe essere la lotta per la democrazia, è nelle parole di Cabral simultaneamente il frutto della storia del popolo e ciò che determina la storia. Il germe della lotta di liberazione era nel riconoscimento e nella rinascita della cultura autoctona come essenza, strumento per far progredire la liberazione e lo sviluppo. Dunque non una visione tradizionalista di cultura, ma la rivendicazione di una cultura dinamica che si è trasformata e ha saputo continuare a essere, a significare malgrado l'oppressione e la negazione. L'enfasi di Cabral sul ruolo della cultura è il risultato del modo in cui egli, attraverso la propria esperienza concreta, definisce il rapporto reciproco con la storia e la vita economica della società. Poiché la cultura è il prodotto della storia di un popolo, la liberazione nazionale è necessariamente un atto di cultura e il movimento di liberazione è l'espressione politica organizzata

della cultura di un popolo. Il fine della liberazione non era scacciare la dominazione coloniale, ma soprattutto costruire un nuovo tessuto sociale per mezzo del quale restituire identità e dignità alle popolazioni africane"[191].

Quando nel 1975 Paulo Freire si reca in Guinea Bissau e a Capo Verde - all'indomani dell'indipendenza dal Portogallo e dell'assassinio di Amílcar Cabral, percepisce immediatamente, frequentando i villaggi e le scuole locali, l'impronta decisamente coloniale dei modelli socio-relazionali ed educativi.

Secondo il pedagogista brasiliano, la scuola guineana di ideologia coloniale

"cercava di inculcare nei bambini e nei giovani il profilo che di essi tracciavi tale ideologia, il profilo cioè di esseri inferiori, incapaci, la cui unica salvezza sarebbe stata diventare *bianchi* o *neri di anima bianca*. Di qui il disprezzo che una scuola del genere non poteva non nutrire per tutto quanto riguardasse da vicino il popolo, i cosiddetti *nativi*. Più che disprezzo, era la negazione di tutto ciò che fosse espressione più autentica della maniera di essere del popolo: la sua storia, la sua cultura, la sua lingua. La storia dei colonizzati *cominciava* con l'arrivo dei colonizzatori, con la loro presenza *civilizzatrice*; la cultura dei colonizzati era l'espressione della loro barbara maniera di capire il mondo"[192].

Animata da questa ideologia, la scuola coloniale faceva dei suoi programmi il principale veicolo di indottrinamento dei giovani guineani a una visione del mondo eurocentrica, insegnando loro la geografia, la storia e la letteratura dell'ex-metropoli portoghese e trascurando del tutto le forme di espressione culturale locali.

In questo senso, afferma Freire,

"si imponeva la riformulazione dei programmi di geografia, di storia e di lingua portoghese di pari passo con la sostituzione dei testi di lettura, impregnati di ideologia colonialista. Era necessario che gli studenti guineani studiassero, anzitutto, la loro geografia e non quella del Portogallo, che conoscessero i loro mari, il loro clima e non il fiume Tago (*il fiume che attraversa Lisbona, ndr*). Bisognava che gli studenti guineani studiassero, prima di tutto, la storia della resistenza del loro popolo contro l'invasore e la storia della lotta di liberazione che restituì loro il diritto di costruire la propria storia; di studiare, dunque, questa storia e non quella del re del Portogallo e degli intrighi della corte"[193].

---

[191] Gentili A.M., *La lezione di Amílcar Cabral trent'anni dopo*, in Apa L., Zamponi M. (a cura di), *Il colore rosso dei jacaranda*, AIEP, Repubblica di San Marino 2005, p.15.
[192] Freire P., *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979, pp.31-32.
[193] *Ivi*, p.38.

Un'ulteriore problematica educativa fondamentale, rilevata da Freire nelle società guineana e capoverdiana in quanto eredità del modello coloniale, concerne la questione della lingua. Il pedagogista brasiliano, infatti, in conclusione al volume *Pedagogia in cammino*, facendo un bilancio delle sue esperienze educative africane, affermava:

"uno dei punti sui quali dovrò tornare in modo più esteso, forse nella prima delle prossime relazioni, è il problema della lingua. Infatti, quanto più mi addentro nell'esperienza guineana tanto più si fa evidente l'importanza di questo problema, che chiede risposte adeguate a situazioni differenti. Perché il problema della lingua non può non essere una delle preoccupazioni centrali di una società che, dopo essersi liberata dal colonialismo e rifiutando il neocolonialismo, si dedica completamente allo sforzo di ricrearsi di nuovo. In questo sforzo di reinventare la società è fondamentale che il popolo riconquisti la *propria parola*"[194].

Dal punto di vista linguistico, infatti, a partire dalla dichiarazione d'indipendenza un problema importante che si è posto sia a Capo Verde sia in Guinea Bissau è stato quello della discrepanza fra lingua ufficiale e lingua parlata.

In entrambi i Paesi, mentre la lingua ufficiale è rimasta il portoghese, nelle interazioni quotidiane fra le popolazioni locali risulta largamente più diffusa e utilizzata la lingua creola. Questa discrepanza, peraltro, è da collegarsi al problema dei tassi di analfabetismo, negli anni '70 ancora altissimi in quasi tutti i Paesi africani.

Se il portoghese è la lingua della stampa, della scuola, dell'università e della politica, mentre il 90% della popolazione è totalmente analfabeta, non è mai andata a scuola, non ha mai votato alle elezioni e si esprime quotidianamente in creolo – come era in Guinea Bissau nel 1975, un problema di rilevanza nazionale concerne la situazione di dualismo linguistico che viene a crearsi. Si formano, cioè, due raggruppamenti linguistici totalmente paralleli, che peraltro coincidono puntualmente con due raggruppamenti sociali: la lingua dell'*elite* e la lingua della massa, la lingua del potere e la lingua del popolo.

In questa situazione, alcuni settori progressisti dell'intellettualità guinense e capoverdiana a più riprese hanno fatto pressione sui governi, affinchè nei due Paesi si attuasse una rivoluzione culturale per introdurre un utilizzo più frequente del creolo nelle situazioni ufficiali, così da rendere il linguaggio della classe dirigente più vicino al linguaggio del popolo.

[194] *Ivi*, p.207.

Anche Paulo Freire, dopo i primi mesi di lavoro in Guinea Bissau, riscontrando un enorme problema di comunicazione nell'ambito delle azioni e delle istituzioni educative, si pronunciò a favore del maggiore utilizzo del creolo in ambito nazionale, nel quadro di un processo progressivo di riappropriazione dell'identità culturale.

Oggi, invece, in Guinea Bissau e a Capo Verde - pur essendo parzialmente migliorati i livelli di istruzione della popolazione - la questione della lingua si ripropone rispetto a un recente fenomeno sociale: l'immigrazione post-coloniale verso il Portogallo.

La ex-metropoli dei Paesi africani, infatti, seguendo un percorso storico simile a quello dell'Italia, negli ultimi decenni si è rapidamente trasformata da Paese di emigrazione a polo di attrazione delle nuove migrazioni di massa, che giungono soprattutto dalle ex-colonie. I capoverdiani, in particolare, rappresentano la comunità etnica più numerosa in Portogallo, concentrata soprattutto nelle aree urbane più sviluppate – Lisbona e Porto, dove in diversi casi hanno anche mostrato un discreto livello di interazione con la comunità ospitante.

In questo quadro, un problema rilevante che si pone concerne i percorsi di inserimento scolastici e lavorativi degli immigrati capoverdiani, soprattutto nei contesti di apprendimento della lingua. È ipotizzabile che vi sia un concreto rischio di confusione linguistica per una persona, adulto o bambino che sia, abituato ad esprimersi in creolo e improvvisamente "sommerso" da un contesto in cui ci si esprime, si insegna e si apprende in portoghese. La somiglianza fra le due lingue a livello delle parole più utilizzate, accompagnata però da differenze a livello di strutture grammaticali, di organizzazione del periodo e di pronuncia di determinati fonemi, può indurre l'immigrato capoverdiano a ricorrenti errori di scrittura, fino ad arrivare a una fase di *impasse*[195].

Oggi la scuola portoghese, dunque – così come la scuola italiana e di tutti i Paesi dell'Unione Europea, è chiamata direttamente in causa nel favorire efficaci processi di integrazione delle minoranze linguistiche e culturali, nell'ottica di una formazione che garantisca pari opportunità per tutti.

[195] Cfr. Pereira D., *Alfabetização de adultos em contexto bilingue: as comunidades de origem africana em Portugal*, in Rocha-Trinidade M.B., Sobral Mendes M.L. (organização), *Educação intercultural de adultos*, Universidade Aberta, Lisboa 1996, pp.213-234. La ricercatrice portoghese Dulce Pereira è una delle studiose più accreditate delle lingue creole derivate dal portoghese, con particolare riferimento alla variante capoverdiana.

Sottolineata l'importanza cruciale di tali problematiche, la questione della lingua in Guinea Bissau e a Capo Verde – così come in Angola, in Mozambico e a São Tomé e Príncipe, le altre ex-colonie portoghesi d'Africa – resta tuttavia da inquadrare all'interno di alcune dinamiche storiche e sociali più vaste, complesse e difficili, in cui l'esperienza coloniale gioca ovviamente un ruolo determinante.

Nelle ex-colonie portoghesi, infatti, i processi di formazione linguistica vanno collocati all'interno dei più generali processi di formazione della società, della cultura e delle identità locali.

Come in molte ex-colonie d'Africa e d'Asia dell'impero britannico, a partire dai processi di decolonizzazione, si sono sviluppate forme di *pidgin english* – un inglese contaminato da espressioni gergali locali, pronuncia differente delle parole, neologismi basati sul sincretismo linguistico, ecc., così allo stesso modo è possibile parlare di un portoghese *pidgin*, una lingua camaleontica e "porosa" che attraverso i processi coloniali di espansionismo linguistico e culturale si è mischiata alle lingue africane in Guinea Bissau e a Capo Verde, alle lingue amerinde in Brasile e anche ad alcune varianti asiatiche nelle ex-colonie di Macau e di Timor Est[196].

Il caso di Capo Verde, ad esempio, rappresenta un paradigma e allo stesso tempo un esempio unico di come un processo di formazione linguistica possa contribuire a generare forme culturali sincretiche nella letteratura, nella musica e nell'espressione artistica nazionali.

L'unicità di Capo Verde è determinata sostanzialmente da un fatto storico, dal momento che le nove isole che compongono l'arcipelago dell'Africa centro-occidentale - situate di fronte alla costa del Senegal, prima di essere scoperte nel 1456 dai navigatori genovesi Antonio e Bartolomeo da Noli e in seguito colonizzate dai portoghesi, erano completamente disabitate. Soltanto in seguito le Isole divennero uno dei punti di snodo principali della tratta degli schiavi diretta verso le Americhe, dove quindi convivevano forzatamente deportati africani e marinai e signorotti portoghesi.

Si può affermare, dunque, che il processo di formazione dell'identità nazionale capoverdiana rappresenti un *unicum* nella storia del colonialismo, in quanto generato

[196] Sono state messe in risalto, comunque, alcune differenze essenziali fra le diverse contaminazioni della lingua portoghese parlata nel mondo. Infatti, mentre nel caso del guinense e del capoverdiano si può parlare di una vera variante linguistica del portoghese, che ha determinato il venir fuori di nuove lingue, nel caso del brasiliano non si può affermare ciò, essendo il portoghese parlato in Brasile sostanzialmente identico dal punto di vista grammaticale al portoghese europeo. Cfr. il sito Internet www.instituto-camoes.pt (consultazione: aprile 2008).

dall'incontro di diverse culture all'interno di una terra disabitata, senza una precedente presenza di popolazioni locali soppresse e annullate con la violenza.

La cultura capoverdiana, quindi, viene fuori già dai suoi inizi come una cultura di sintesi maturata in una terra di nessuno, in cui dalla fusione fra il bianco e il nero nasce il nuovo, il cosiddetto mulatto o "creolo". Dal punto di vista linguistico, la fusione fra il portoghese e i dialetti africani genera una lingua nuova, il creolo capoverdiano, che si fa veicolo di un'identità nazionale forte, espressa soprattutto attraverso le opere letterarie.

Proprio in ambito letterario, durante tutto l'arco del '900, si avverte un contrasto fra la letteratura europea secolare e la letteratura africana emergente, che si riversa anche sul contrasto di temi letterari scelti dagli scrittori di Capo Verde, a metà strada fra terra e mare, fra siccità e nutrimento, fra il voler restare e il dover partire a causa della siccità e della miseria. Questo processo porta, tra l'altro, alla formazione di alcune avanguardie letterarie che scelgono di esprimersi direttamente in lingua creola, rivendicando così un'identità letteraria nazionale anche al di fuori della lingua ufficiale[197].

Anche dal punto di vista musicale, l'incontro fra cultura portoghese e culture africane porta alla nascita di una nuova forma di espressione.

Le *mornas* e le *coladeiras* - di cui oggi la cantante Cesaria Evora è la principale interprete nel mondo - nascono infatti dalla fusione tra la melodia del *fado* portoghese[198] e i ritmi africani, su cui si inseriscono testi in lingua creola, generalmente scritti dai maggiori poeti di Capo Verde. Nella parte letteraria dei canti popolari capoverdiani, è interessante notare come da una parte vi sia la rivendicazione dell'identità nazionale, attraverso l'utilizzo della lingua creola, mentre dall'altra parte prevalga una sostanziale consonanza di temi con l'universo dei *fados* portoghesi: l'amore, la partenza, il viaggio, il mare, la *sodadi* (traduzione creola del portoghese *saudade*), ecc.

---

[197] Le considerazioni storico-letterarie su Capo Verde si rifanno all'intervento del poeta italo-capoverdiano Jorge Canifa Alves al convegno "Scritture in movimento. Incontro con autori afro-italiani", tenuto il giorno 27 marzo 2007 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Sulla storia di Capo Verde si veda André B., *L'arcipelago di Capo Verde. Da emporio della tratta a nazione creola*, L'Harmattan, Torino 2004.

[198] Il *fado* è una forma di canzone popolare che si è sviluppata a Lisbona tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, basata sulla tradizionale forma strofa-ritornello e sulle tematiche dell'amore, della *saudade* della patria, della partenza per mare, ecc., in cui già si avvertono alcune influenze del canto arabo e africano, filtrate attraverso la sensibilità portoghese. Lo strumento tipico del fado è la *guitarra portuguesa*, una sorta di chitarra classica di dimensioni minori e dal suono più metallico. La principale interprete di questo genere musicale è stata Amalia Rodrigues (1920-1999). Oggi in Portogallo il genere ha ripreso vitalità e conta molti giovani autori e interpreti, fra cui vanno ricordate le cantanti Misia e Mariza, quest'ultima di origine mozambicana. In Italia il principale fadista è il musicista Marco Poeta, che recentemente ha pubblicato insieme a Eugenio Finardi e Francesco Di Giacomo il cd *O Fado* (Edel 2001).

È interessante notare, tra l'altro, che nel Portogallo di oggi il ritorno del fado e della musica popolare è accompagnato dall'emergere di nuove forme di *world music*, basate sull'incontro fra le melodie della tradizione lusitana, i ritmi provenienti dalle ex-colonie d'Africa e le nuove tecnologie elettroniche, spesso interpretate proprio da cantanti e musicisti immigrati[199].

Il sincretismo di queste nuove forme musicali influisce anche sull'espressione linguistica, che nei testi utilizza parole del lessico sia portoghese sia creolo: in questo modo si verifica un processo di incontro progressivo fra la lingua del "centro" e la lingua della "periferia", oggi riavvicinatasi al centro attraverso i nuovi flussi migratori dalle ex-colonie.

Se le lingue creole possono essere considerate come periferiche del portoghese europeo, peraltro, lo stesso portoghese potrebbe essere considerato come lingua periferica dello spagnolo, viste la somiglianza fra i due idiomi e la condizione del Portogallo rispetto alla Spagna, per secoli subalterna geo-politicamente e dal 1581 al 1640 anche territorialmente.

Tale posizione di lingua subalterna accomuna il portoghese a diversi dialetti del Sud Italia – regione anch'essa dominata per lungo tempo dalla dinastia spagnola dei Borboni, che si caratterizzano per una molteplicità di termini e di usi derivanti dalla lingua spagnola nel quadro di una struttura linguistica generale facente riferimento all'italiano[200].

4.2. Mezzogiorno e Nordeste in prospettiva post-coloniale

---

[199] Fra questi è ormai una star nazionale Sara Tavares, giovane cantautrice nata a Lisbona da genitori capoverdiani, che in una recente intervista ha affermato: "voglio essere parte di un movimento come quello degli afro-americani, degli afro-brasiliani. Invece di suonare la musica dei loro antenati, hanno creato un'identità musicale propria. Ci vorrà molto tempo prima che la mia generazione debba scegliere se essere africana o europea. Penso che non dovremmo dover scegliere, dovremmo solo esserci e festeggiare". *Musica senza confini per Sara Tavares*, in "il manifesto", 4 maggio 2007. Di Sara Tavares si veda il cd *Balancê*, uscito in Italia nel 2007 per la casa discografica Egea.

[200] Si fa qui riferimento soprattutto al dialetto napoletano e ad alcuni dialetti della Sardegna. Il dialetto napoletano è ricco di ispanismi non solo in alcune parole di chiara derivazione spagnola – come ad es. "guappo" (sbruffone), "cerasa" (ciliegia), "abbascio" (giù, in basso), ecc. – ma anche in alcune strutture e usi linguistici portanti identiche allo spagnolo e differenti dall'italiano, come ad es. l'utilizzo della forma reverenziale del "voi" al posto del "lei", del passato remoto in luogo del passato prossimo, del verbo "tenere" al posto del verbo "avere" e del verbo "stare" (in alcuni casi) al posto del verbo "essere". Anche il dialetto sardo gaddurese presenta una grande quantità di termini derivanti dallo spagnolo. Sulle influenze ispaniche nel napoletano si veda D'Ascoli F., *Lingua spagnuola e dialetto napoletano*, Napoli, Gallina 2003.

La lezione e l'eredità storica di Antonio Gramsci - oggi riferimento fondamentale per i principali esponenti degli studi post-coloniali a livello mondiale – hanno influenzato sotto diversi aspetti il pensiero di Edward Said, di Frantz Fanon e di Paulo Freire.

Said ha preso spunto dal concetto gramsciano di egemonia per sviluppare la sua tesi sull'orientalismo. Secondo lo studioso palestinese-americano, è proprio la presenza di una vita culturale dell'Occidente industriale, tutta volta a rappresentare l'Europa come un "noi" e l'Oriente come un "altro", ad aver consentito al mondo occidentale di rendersi egemone via via anche negli altri continenti. I legami fra Gramsci e Said, peraltro, si avvertono anche a partire dalla concezione del ruolo della società civile e del consenso nei percorsi di formazione degli Stati-nazione e delle loro forme culturali di più larga diffusione[201].

Fanon, invece, ha proposto un'analisi politica e sociale delle società post-coloniali di recente decolonizzazione – con particolare riferimento all'Algeria degli anni '50-'60 del Novecento[202] - che presenta molti punti di contatto con l'analisi della formazione sociale dell'Italia meridionale fornita da Gramsci negli anni '20.

Come per Fanon i mancati processi di sviluppo e di modernizzazione nei Paesi post-coloniali derivavano principalmente dalla debolezza della borghesia e dall'estraneazione delle masse contadine locali, così per Gramsci l'arretratezza della società meridionale derivava principalmente dal ruolo culturale subalterno esercitato dagli intellettuali di estrazione piccolo e medio-borghese, i quali di fatto costituivano un raccordo fra l'egemonia dei grandi proprietari terrieri e l'isolamento delle masse rurali analfabete.

"L'industria ha introdotto un nuovo tipo di intellettuale; l'organizzatore tecnico, lo specialista della scienza applicata…Nei paesi invece dove l'agricoltura esercita un ruolo ancora notevole o addirittura preponderante, è rimasto in prevalenza il vecchio tipo, che dà la massima parte del personale statale e che anche localmente, nel villaggio e nel borgo rurale, esercita la funzione di intermediario tra il contadino e l'amministrazione in generale. Nell'Italia meridionale predomina questo tipo, con tutte le sue

---

[201] Cfr. Said E., *Orientalismo*, già cit., *Introduzione*.

[202] L'Algeria divenne ufficialmente indipendente dalla Francia nel 1962. A partire dal 1954 il movimento indipendentista algerino, chiamato Fronte di Liberazione Nazionale (FLN), scatenò una guerra civile che partì dalla regione della Cabilia per estendersi a macchia d'olio in tutto il Paese. Nel 1958, dopo quattro anni di durissimi scontri, il presidente francese Charles De Gaulle diede una svolta alla questione algerina, riconoscendo il diritto all'autodeterminazione del popolo algerino.
I rapporti politici e diplomatici fra Algeria e Francia hanno continuato ad essere significativi anche dopo la fine del colonialismo francese, a causa dell'emigrazione di massa diretta dalla ex-colonia verso la ex-metropoli europea. Sull'emigrazione algerina in Francia si è particolarmente soffermato il sociologo Abdelmelek Sayad nel volume *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano 2002.

caratteristiche: democratico nella faccia contadina, reazionario nella faccia rivolta verso il grande proprietario e il governo, politicante, corrotto, sleale; non si comprenderebbe la figura tradizionale dei partiti politici meridionali, se non si tenesse conto dei caratteri di questo strato sociale”[203].

Anche nello sviluppo del pensiero di Paulo Freire, Gramsci ha rappresentato un riferimento fondamentale per diversi aspetti.

La provenienza geografica dei due intellettuali da regioni dove le forme di cultura popolare si sono sviluppate a macchia d’olio – a livello di letteratura e poesia dialettale, cucina locale, musica e danze popolari, arte ed artigianato, ecc. – li avvicina per l’importanza fondamentale attribuita al folclore nella concezione complessiva del cambiamento sociale, analizzata dai punti di vista pedagogico in Freire e filosofico in Gramsci.

Secondo Freire, il folclore locale e le forme di cultura popolare – con particolare riferimento al linguaggio - costituiscono la base di ogni azione pedagogica: qualsiasi progetto di trasformazione sociale, infatti, non può che partire dal mondo degli educandi, attraverso l’analisi del contesto territoriale in cui si opera e della sua popolazione, l’indagine sulle mentalità popolari del luogo, l’analisi della lingua del popolo e dei modi di dire più frequenti, ecc.

Questa concezione freireana affonda le sue radici nell’importante ruolo attribuito al folclore da Gramsci nel quadro dell’analisi della mentalità popolare italiana dell’inizio del secolo scorso.

In apertura al *Quaderno del carcere* n° 27, infatti, lo studioso di Ales afferma:

“si può dire che finora il folclore sia stato studiato prevalentemente come elemento *pittoresco*… Occorrerebbe studiarlo invece come *concezione del mondo e della vita*, implicita in grande misura, di determinati strati (determinati nel tempo e nello spazio) della società, in contrapposizione (anch’essa per lo più implicita, meccanica, oggettiva) con le concezioni del mondo *ufficiali* (o in senso più largo delle parti colte della società storicamente determinate)”[204].

Dunque, prosegue Gramsci,

“il folclore non deve essere concepito come una bizzarria, una stranezza o un elemento pittoresco, ma come una cosa che è molto seria e da prendere sul serio. Solo così l’insegnamento sarà più efficiente e

[203] Gramsci A., *La questione meridionale*, già cit., p.178.
[204] Gramsci A., *Quaderni del carcere*, già cit., p.2311.

determinerà realmente la nascita di una nuova cultura nelle grandi masse popolari, cioè sparirà il distacco tra cultura moderna e cultura popolare e folclore”[205].

Nell’Italia meridionale, in effetti, le forme d’espressione della cultura popolare e del folclore sono sopravvissute ben oltre il tempo vissuto da Gramsci.

L’antropologo napoletano Ernesto De Martino, ad esempio, svolse alcune significative analisi etnografiche nei villaggi rurali della Basilicata degli anni ’50 del Novecento, rilevando ancora a quel tempo una forte presenza di rituali magico-religiosi su cui pareva reggersi l’intera vita sociale e affettiva della comunità.

Ciò è spiegato dal De Martino attraverso il processo di “crisi della presenza” e “ritualizzazione protettiva”:

“in condizioni di miseria psicologica qualunque manifestazione del negativo comporta il rischio di una negatività ancora più grave, cioè la caduta della stessa energia morale di decisione e di scelta, lo smarrirsi della presenza individuale. Una malattia organica, un lutto, una prospettiva incerta ai beni della vita sono mali da fronteggiare con comportamenti realisticamente orientati: ma il male più grave si ha quando è insidiata la stessa possibilità di comportarsi, e quando a segnalare questo rischio interviene il senso di dominazione di un’oscura forza fascinatrice, che lascia la presenza individuale senza margine di autonomia. In apparenza la bassa magia cerimoniale lucana combatte sul piano immaginario le particolari manifestazioni del negativo che punteggiano l’esistenza: in realtà essa protegge la presenza individuale dal rischio di non potersi mantenere dinanzi alle particolari manifestazioni del negativo”[206].

Nell’analisi di De Martino, dunque, il magico e il sacro risultano come una sorta di trasfigurazione simbolica di una realtà altrimenti non intelligibile, fatta di una miseria secolare – dal punto di vista sia materiale sia culturale – non affrontabile attraverso la libera scelta e la libera azione.

Le precedenti analisi etnografiche di Giuseppe Pitrè sulla cultura popolare siciliana, svolte fra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento, avevano già mostrato l’esistenza di due “narrazioni” differenti all’interno dello stesso contesto territoriale: da un lato la storia dei dominanti, dall’altro la storia dei dominati, due vicende che procedevano parallelamente senza mai incontrarsi[207].

---

[205] *Ivi*, p.2314.

[206] De Martino E., *Sud e magia*, Feltrinelli, Milano 1959, p.27.

[207] Il lavoro di Giuseppe Pitrè fu raccolto nella monumentale opera *Biblioteca delle tradizioni popolari siciliane*, pubblicata in 25 volumi tra il 1871 e il 1913.

Benedetto Croce, ripercorrendo le vicende del Regno di Napoli anteriori all'unificazione italiana, si era spinto a parlare dell'Italia meridionale come protagonista

"di una storia che non è storia, di un processo che non è processo, perché a ogni passo interrotto e sconvolto…laddove alle storie delle altre parti d'Italia il carattere è dato dall'energia delle formazioni politiche, dalle lotte per la libertà e pel dominio, dalle mercature, dagli opificî, dalle navigazioni, dalle colonie, dalle arti, dalla poesia"[208].

Secondo l'analisi di Croce, fallito il tentativo di rivoluzione giacobina sul modello francese nel 1799[209], è nel periodo immediatamente anteriore all'unificazione italiana (cioè dal 1848 al 1860) che si evidenzia la lontananza politica e culturale del Regno di Napoli rispetto alle altre monarchie d'Italia. Mentre in altre parti d'Italia si scatenavano moti indipendentisti rivoluzionari, infatti,

"la rivoluzione del 1848 col suo decorso, con la stessa apparente vittoria della rezione, ferì mortalmente la monarchia borbonica di Napoli, portandone in piena luce questo carattere antitaliano o anacronistico, del quale l'inaccomodabilità al regime liberale e parlamentare era solo un indizio"[210].

Da quel periodo, la storia dell'Italia meridionale diventa una storia di subalternità all'interno del processo di formazione di uno stato-nazione realizzato sul modello delle altre democrazie europee da maggior tempo consolidate, generando la cosiddetta "questione meridionale" mai risolta e protrattasi fino ai giorni nostri.

Nel Mezzogiorno, da un lato la presenza di una borghesia non produttiva bensì poggiata su antichi privilegi, dall'altro lato la presenza di masse contadine analfabete e

---

[208] Croce B., *Storia del Regno di Napoli*, Laterza, Bari 1925, p.256.

[209] La rivoluzione napoletana del 1799 rimane il più importante tentativo storicamente realizzato di sovvertimento del regime borbonico al fine dell'emancipazione culturale delle masse nel Regno di Napoli. Alla rivoluzione parteciparono molti intellettuali napoletani di orientamento giacobino e la nobile portoghese Eleonora Pimentel Fonseca, che guidò il gruppo dei rivoluzionari. Dopo il riuscito colpo di stato e alcuni mesi di governo - in cui una prerogativa principale fu l'alfabetizzazione e l'emancipazione sociale delle masse attraverso la pubblicazione del giornale "Il Monitore" - i principali protagonisti della rivoluzione vennero incarcerati e impiccati nel centro di Napoli, a piazza Mercato. Sulla rivoluzione napoletana del 1799 si veda il romanzo di Enzo Striano *Il resto di niente* (Avagliano, Cava de' Tirreni 1999) da cui è stato tratto il film omonimo di Antonietta de Lillo (Italia 2004).
A quel tempo l'analisi più lucida della rivoluzione napoletana fu svolta da Vincenzo Cuoco, intellettuale di scuola vichiana che fu vicino alla causa dei rivoluzionari, il quale nel noto *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* (Laterza, Bari 1980) ravvisò il motivo del fallimento della rivoluzione nella non coincidenza di alcuni propizi fattori sociali, culturali ed economici presenti allora in Francia (la nazione modello dei rivoluzionari napoletani) ma assenti nel Regno di Napoli.

[210] Croce B., *Storia del Regno di Napoli*, già cit., p.249.

per secoli lasciate completamente fuori dalla vita sociale e politica, hanno favorito la creazione di una società frammentata e socialmente disgregata.

Nella formazione della cultura popolare meridionale, infatti, l'estraneità delle masse popolari rispetto alla vita istituzionale e culturale del resto del Paese ha giocato un ruolo non di secondo piano: il senso di emarginazione e di subalternità - unitamente ai vivi legami comunitari basati per lo più sulla condivisione del territorio, sulla scarsezza dei beni materiali e sulla religiosità devozionale - ha contribuito a generare quell'universo chiamato (forse riduttivamente) "folclore".

A proposito di questo contesto, anche Antonio Gramsci parlava del cosiddetto "mistero di Napoli",

"la città dove la maggior parte dei proprietari terrieri del Mezzogiorno (nobili e no) spendono la rendita agraria. Intorno a qualche decina di migliaia di queste famiglie di proprietari, di maggiore o minore importanza economica, con le loro corti di servi e di lacchè immediati, si organizza la vita pratica di una parte imponente della città, con le sue industrie partigianesche, coi suoi mestieri ambulanti, con lo sminuzzamento inaudito dell'offerta immediata di merci e servizi agli sfaccendati che circolano nelle strade. Un'altra parte importante della città si organizza intorno al transito e al commercio all'ingrosso. L'industria *produttiva* nel senso che crea e accumula nuovi beni è relativamente piccola, nonostante che nelle statistiche ufficiali Napoli sia annoverata come la quarta città industriale dell'Italia, dopo Milano, Torino e Genova. Questa struttura economico-sociale di Napoli spiega molta parte della storia di Napoli città, così piena di apparenti contraddizioni e di spinosi problemi politici"[211].

Proprio nella città di Napoli, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si va affermando una cultura popolare portatrice di un senso molto forte dell'identità locale, ai livelli tanto della lingua e della musica, quanto del racconto, della poesia e della religiosità.

Nella cultura locale napoletana, lingua, musica e scrittura vengono fuori come tre forme di espressione strettamente collegate, attraverso cui si sposano l'utilizzo del dialetto, l'incedere generalmente in versi prediletto dagli scrittori e l'accompagnamento del canto melismatico, che ha in sé alcune influenze di derivazione araba provenienti dall'altra sponda del Mediterraneo[212].

---

[211] Gramsci A., *Quaderni del carcere*, già cit., p.2142.

[212] Iain Chambers, in diversi interventi a convegni recenti, ha evidenziato la comunanza fra la tecnica vocale e musicale dei cantanti e musicisti delle sponde Sud e Nord del Mediterraneo, che spingerebbe a cercare un'accostamento di identità, almeno a livello musicale e artistico, fra l'estremo Sud dell'Europa e l'estremo Nord dell'Africa. Gli esempi portati da Chambers hanno riguardato il confronto fra le musiche

Come afferma il poeta e critico Salvatore Palomba,

"all'interno della tradizione dialettale italiana, la poesia napoletana ha almeno due caratteri distintivi. In primo luogo, la canzone è parte integrante della produzione poetica. La massima parte dei poeti scrive, oltre che per la pagina scritta, anche per la musica e qualcuno principalmente per la musica. Grazie alla diffusione della canzone, i versi di tanta poesia napoletana sono usciti dall'ambito municipale e sono diventati patrimonio culturale e sentimentale di tutta l'Italia…In secondo luogo, a Napoli il dialetto è praticamente l'unica lingua della poesia. Così come non era avvenuto nei secoli precedenti, quasi tutti i poeti scelgono, a partire dalla fine dell'Ottocento, di esprimersi esclusivamente in dialetto. E sono specialmente loro a rappresentare – in una specie di unico grande affresco collettivo – l'indole, i costumi, la storia, le passioni e i secolari malesseri dell'universo popolare di cui la poesia dialettale è voce.
Il *romanzo di Napoli* è scritto in dialetto"[213].

Come a molti luoghi dell' "Oriente" descritto da Said è stata tolta la capacità di auto-rappresentazione a favore di una etero-rappresentazione prodotta da scrittori e studiosi occidentali, allo stesso modo anche Napoli e il Mediterraneo sono stati per lungo tempo oggetto passivo di una visione storiografica nordeuropea fortemente etnocentrica, che ne descriveva soltanto alcuni lati estremi: dagli aspetti più ludici – l'allegria del popolo, la passionalità delle donne, il sole e il mare – a quelli più drammatici – la violenza sociale, lo scarso rispetto delle leggi, la criminalità organizzata.

L'intento di tale concezione sembra essere quello di generalizzare una realtà sociale molto complessa - ricca di cause e concause dal punto di vista storico, economico, culturale, ecc., riducendola a pochi assunti finalizzati alla stigmatizzazione di alcuni tratti, attribuiti arbitrariamente alla totalità del territorio e della popolazione che lo abita.

A questo proposito, il poeta Pasquale Ruocco (1895-1976) ha magistralmente riportato tale stereotipo "orientalista" sulla città di Napoli nella poesia *Nun è overo*, di cui di seguito si riporta la parte iniziale:

"no, nun 'e state a sentere 'e canzone!
Chistu mare è celeste, 'o cielo è d'oro
Ma stu paese non è sempe allero.

---

popolari andaluse e marocchine e il paragone fra la tecnica vocale del cantante del gruppo napoletano degli Almamegretta e di alcuni cantanti nordafricani.

[213] Palomba S., *La poesia napoletana. Dal Novecento a oggi*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2003, p.8.

Nun sponta sempe ‘a luna a Marechiaro
E nun se canta e se fa sempe ‘ammore:
cheste so fantasie p’ ‘e furastiere.

Si vuie vulite bene a stu paese,
fermateve nu poco dint’e viche,
guardate dint’ ‘e vasce e fore ‘e chiese!

Venite, assieme a me, p’ ‘e strate antiche
Invece ‘e cammina vicino ‘o mare
Parlate cu chi soffre e chi fatica”[214].

L’educatore e scrittore triestino Danilo Dolci, che si trasferì in Sicilia, dove rimase per mezzo secolo svolgendo azioni di pedagogia sociale, ha espresso anch’egli in versi questa lacerante contraddizione fra la bellezza esteriore e la sofferenza reale di alcuni luoghi del Sud Italia.

Descrivendo il golfo di Palermo, scriveva:

“a guardare dall’alto quando è sera
verso i lumi nell’angolo del golfo
non si direbbe
che quelle luci nitide nel blu
tanti spari hanno visto, tanto sangue,
diventare ministri i mandatari
degli assassini –
gli sbirri ringhiano fin che sei debole,
quando diventi forte si scappellano.
Ma ti basta vedere attentamente
Dalle strade dei poveri
nel buio delle case, per capire:
a uno a uno deboli, ignorandosi,
incapaci di intrighi e di far male,
non sapendo come organizzarsi

[214] “No, non state a sentirle le canzoni!/ questo mare è celeste e il cielo è d’oro,/ ma questo paese non è sempre allegro./ Non spunta sempre la luna a Marechiaro (*spiaggia famosa di Napoli, ndr*)/ e non si canta e si fa sempre l’amore:/ queste sono fantasie degli stranieri./ Se voi volete bene a questo paese,/ fermatevi un poco dentro i vicoli,/ guardate nei bassi (*la case dei poveri, ndr*) e fuori dalle chiese!/ Venite, insieme a me, per le strade antiche:/ invece di camminare vicino al mare,/ parlate con chi soffre e chi fatica.” (Mia traduzione dal napoletano) *Ivi*, p.203.

questa gente per secoli si è persa
i raccomandandosi ai propri boia
scambiati per civili,
baciando i peli ai propri parassiti"[215].

Questo e altri scritti di Dolci gettano luce su alcune realtà del Sud Italia degli anni '50 caratterizzate da povertà estrema, mancanza assoluta di servizi e infrastrutture, assenza totale delle istituzioni statali e conseguente stratificazione di gruppi di potere criminali, in gran parte paragonabili a molte realtà del cosiddetto Sud del mondo di oggi - nell'Africa subsahariana, nel Sudest asiatico e in America latina - che scontano secoli di colonizzazione e di macroscopiche ingiustizie sociali e politiche[216].

Ultimamente l'attenzione dei mass media si è incentrata molto sul fenomeno della camorra - l'organizzazione criminale che a Napoli e in Campania gestisce il controllo di significative porzioni di territorio attraverso attività di traffico di droga, riciclaggio illegale dei rifiuti tossici, speculazioni sulle opere pubbliche e tangenti di "protezione" pretese dai piccoli commercianti (il cosiddetto "pizzo") – a causa della guerra fra le famiglie camorristiche di Secondigliano, che ha portato a 47 omicidi in pochi mesi, tra il 2004 e il 2005.

La camorra, tuttavia – così come la mafia siciliana e la ndrangheta calabrese – non è uno *scoop* dell'ultima ora, bensì un fenomeno secolare, nato da precise condizioni storiche, sociali ed economiche che hanno drammaticamente afflitto l'Italia meridionale e intensificatosi proprio in relazione al fenomeno dell'unificazione italiana e all'emarginazione di un "Sud-periferia" rispetto a un "Nord-centro". Parlare della camorra solo in senso sensazionalistico e mediatico significa un'altra volta "orientalizzare" il Sud, rendendolo una realtà compromessa per sempre e intrinsecamente differente dal resto dell'Italia, rifiutandolo come realtà da comprendere nella profondità dei suoi drammatici problemi sociali[217].

[215] Dolci D., *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974, p.33.
[216] Di Danilo Dolci si vedano anche *Inchiesta a Palermo* (Einaudi, Torino 1956) e *Banditi a Partinico* (Bari, Laterza 1956). Entrambi gli scritti offrono uno spaccato della realtà sociale della Sicilia degli anni '50 e si soffermano in particolare sui legami tra mafia e politica, su cui Dolci fece una dettagliata indagine che gli costò anche un processo e un periodo di detenzione. Sulla figura di Danilo Dolci si veda Mangano A., *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (FI) 1992. Si veda anche l'antologia recentemente uscita di Barone G. (a cura di), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta*, Terre di Mezzo, Milano 2007.
[217] Sulle recenti guerre di camorra a Napoli e in Campania si vedano Saviano R., *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2006 e Scanni M., Oliva R.H., *'O sistema. Un'indagine senza censure sulla camorra*, Rizzoli, Milano 2006. Per un

Anche Franco Cassano - nello sforzo di elaborazione di un “pensiero meridiano”, volto cioè a una nuova visione del Sud che si auto-rappresenta – ha affermato:

“sicuramente una parte dell’immagine dominante del sud corrisponde ai paradigmi dell’*orientalismo*: è quella che oscilla continuamente tra paradiso turistico e inferno arcaico e mafioso, tra la disperazione e la sopraffazione da un lato e il sogno di un’onirica deriva e perdita del sé. Questa tentazione, si badi bene, non affiora solo nelle rappresentazioni più convenzionali, ma anche in quelle sofisticate e *alternative*: una certa immagine del sud, in cui esso è destinato ad essere per sempre *minore e profetico*, irriducibile ad ogni normalizzazione ad opera del senso e della rappresentazione, ne coglie bene la forza eversiva, ma sembra rinchiuderla in una spirale di negazioni, che si alimenta della sua stessa impotenza.
Ai fini della costruzione dell’autonomia di chi è stato a lungo in una posizione subalterna il contributo di Said è quindi sicuramente prezioso”[218] .

In questa prospettiva, si tratta dunque di ritrovare

“un sud che riprende a pensarsi autonomamente, che rifiuta l’imitazione passiva, tardiva e impossibile del nord, capovolge del tutto la rappresentazione dominante. La prima mossa, quindi, è quella che mira a scardinare la concezione del tempo sottesa a questa rappresentazione, che, riducendo ogni differenza alla categoria semplice dell’arretratezza, recide ogni pensiero che voglia fondare un campo teorico diverso…
Nel pensiero meridiano si rivendica esplicitamente la connessione tra un sud, quello italiano, e i sud del mondo. Non per costruire equivoche identificazioni ed assimilazioni, ma soprattutto per contrastare la tendenza a pensare che l’emancipazione del sud italiano possa essere letta come una questione separata, chiusa nell’orizzonte dello stato nazionale o in quello continentale, insensibile alle connessioni con l’esterno e in primo luogo con la sponda sud del Mediterraneo”[219].

Nel Sud di oggi le identità locali non sembrano affatto sepolte dal capitalismo globale, continuando anzi a farsi sentire fortemente a livello linguistico, letterario, musicale e in genere culturale.

Proseguendo con l’analisi del contesto di Napoli, ad esempio, va evidenziato che ancora oggi la maggioranza dei musicisti partenopei più famosi si esprime attraverso forme del tutto simili a quelle della poesia dialettale: dai cantanti nati nei quartieri popolari come Enzo Gragnaniello e Nino D’Angelo, che narrano i drammi sociali della loro città, a Eugenio Bennato, da anni alla ricerca delle origini della tradizione

---

approccio storico al fenomeno si veda anche Paliotti V., *Storia della camorra. Dal Cinquecento ai nostri giorni*, Newton Compton, Roma 2007.
[218] Cassano F., *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 2005, p.XIII.
[219] *Ivi*, p.IX.

meridionale attraverso gli studi sulla pizzica e sulla taranta[220], fino a Pino Daniele, il quale nella prima parte della sua produzione ha offerto un magistrale esempio di fusione fra dialetto napoletano, lingua inglese, blues, jazz, rock e musica popolare, a testimonianza dell'apertura e della ricettività del Mediterraneo nei confronti delle culture differenti.

Oltre alla musica dialettale di rilievo nazionale, vi è anche il fenomeno completamente locale costituito dai cosiddetti "neomelodici": si tratta di cantanti che spopolano nei quartieri popolari e nell'*hinterland*, la cui fama ha determinato la costituzione di un'industria di giornali, canali televisivi e case discografiche locali totalmente sconosciuti (salvo rarissimi casi) nel resto dell'Italia.

"La loro storia nasce dalla disgregazione di una grande tradizione locale di canto popolaresco urbano…i cui frammenti rimangono nella memoria popolare e vanno in corto circuito con la tecnologia elettronica e gli stilemi della pop music da un lato e con il vorticoso mutamento della cultura popolare dei ceti subalterni della città dall'altro…
Oggi, che la città vive una condizione di emergenza sociale, e mentre il genere ha recuperato anche il suo côté malavitoso, i neomoelodici continuano a raffigurare la tensione irrisolta tra identità locale e desiderio di partecipazione alla comunità planetaria di un pezzo di società napoletana"[221].

Dal punto di vista culturale, esistono ancora diverse manifestazioni di vario tipo in cui la cultura locale emerge come identità forte.

Ad esempio, la storica festa della Madonna di Piedigrotta, in cui alcuni decenni fa il popolo viveva comunitariamente una dimensione religiosa catartica e devozionale, ha avuto degli echi fino agli anni Novanta del secolo scorso.

Va segnalata, inoltre, una fiorente pubblicistica in dialetto, non solo poetica, su alcuni aspetti della cultura locale: le origini della lingua napoletana, i proverbi e i detti popolari, gli eventi storici più significativi del Regno di Napoli (come ad esempio la rivoluzione di Masaniello del 1647), ecc. A ciò si accompagna la presenza di una corrente intellettuale che rivela il mai sopito malcontento rispetto al problema dell'unificazione italiana in relazione alla "questione meridionale": il sentirsi, cioè,

[220] Il tarantolismo pugliese è un fenomeno di cui Ernesto De Martino ha fornito diverse analisi. Il fenomeno, basato sul morso della tarantola e sul conseguente stato di *trance* della persona morsa, è sopravvissuto in forma cristianizzata nella festa di San Paolo a Galatina fino a tempi recenti.
[221] Vacca G., *La sfida locale del global pop*, in "il manifesto", 7 gennaio 2007.

anche da parte dell'intellettualità partenopea, colonizzati, subalterni e "periferici" rispetto ai centri produttivi strategici del Paese[222].

Nel centro antico della città, poi, è ancora oggi presente una strada interamente dedicata all'esposizione di manufatti dell' arte e dell'artigianato popolare che si rifanno alla tradizione del presepio napoletano - via San Gregorio Armeno - in pieno fermento tutto l'anno. Gli artisti popolari, infatti, in una visione a metà strada fra il sacro e il profano, alternano ai personaggi del presepio altri manufatti raffiguranti stelle del calcio e dello spettacolo, politici ed eventi di interesse locale o nazionale recentemente accaduti.

Spostando lo sguardo più lontano, nelle moltissime fiere di artigianato locale che animano le grandi e le piccole città del *Nordeste* brasiliano, una fra le creazioni che più di frequente si trovano esposte nei banchetti dei venditori è l'immagine dei *retirantes*, piccolo manufatto di terracotta in cui è ritratta una fila di contadini in fuga.

La statuetta dei *retirantes* - così come la maggior parte delle immagini dell'arte popolare nordestina - non nasce da un'invenzione di fantasia degli artisti locali, bensì prende spunto da alcuni eventi che realmente hanno segnato la storia brasiliana del secolo scorso.

Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, infatti, a causa dell'impoverimento dei terreni sfruttati dai regimi monocolturali, un ingente numero di contadini dell'interno del *Nordeste* rimase senza terra e senza lavoro.

A queste popolazioni, povere e senza speranza, l'unica soluzione plausibile per cercare un miglioramento delle condizioni di vita sembrò essere l'emigrazione verso i grandi centri urbani.

Nel corso dei primi decenni del Novecento, molti nordestini dell'interno emigrarono sia verso i grandi centri urbani situati sulla costa atlantica – Salvador e Recife in particolare - sia verso San Paolo, città situata nel Sud e considerata il principale motore della crescita industriale nazionale, determinando così la spinta propulsiva del processo di urbanizzazione e di allargamento delle città in Brasile.

I contadini emigrati - per la maggior parte ex-schiavi privi di ogni possibilità economica e prospettiva di futuro – cominciarono a costruire per conto proprio

[222] Per le pubblicazioni in dialetto napoletano si veda il sito Internet www.librerianeapolis.it. Per la pubblicistica storica "meridionalistica" attuale si veda , ad esempio, AA.VV., *La storia proibita. Quando i piemontesi invasero il Sud*, Controcorrente, Napoli 2001.

abitazioni di fortuna, generalmente baracche in legno o in lamiera collocate ai margini dei quartieri storici dei centri urbani: così comincia il processo di formazione delle favelas nelle principali metropoli brasiliane.

Questo processo, interessando principalmente gli schiavi e i loro discendenti, risulta - almeno nella sua fase iniziale – come eredità diretta della società coloniale e delle sue logiche di potere. La costituzione progressiva di due città separate – una dei ricchi e l'altra dei poveri – all'interno della stessa metropoli, rappresenta infatti una fase inevitabile dell'urbanizzazione nelle società post-coloniali, come già evidenziato da Frantz Fanon:

"la zona abitata dai colonizzatori non è complementare alla zona abitata dai coloni. Queste due zone si contrappongono, ma non al servizio di un'unità superiore. Rette da una logica puramente aristotelica, obbediscono al principio di esclusione reciproca: non c'è conciliazione possibile, uno dei due termini è di troppo. La città del colono è una città di cemento, tutta di pietra e di ferro. È una città illuminata, asfaltata, in cui i secchi della spazzatura traboccano sempre di avanzi sconosciuti, mai visti, nemmeno sognati. I piedi del colono non si scorgono mai, tranne forse in mare, ma non si è mai abbastanza vicini…La città del colonizzato, o almeno la città indigena, il quartiere negro, la medina, la riserva, è un luogo malfamato, popolato di uomini malfamati. Vi si nasce in qualunque posto, in qualunque modo. Vi si muore in qualunque posto, di qualunque cosa. È un mondo senza interstizi, gli uomini ci stanno ammonticchiati, le capanne ammonticchiate. La città del colonizzato è una città affamata di pane, di carne, di scarpe, di carbone, di luce"[223].

Con il passare dei decenni, superata la fase iniziale di costituzione delle favelas, il modello di sviluppo capitalista - imposto per lo più dal grande capitale estero attraverso l'installazione di grandi centri commerciali, ipermercati, quartieri per turisti, alberghi di lusso, ecc. – ha determinato in alcune metropoli una sorta di disposizione "a scacchiera", dove il paesaggio alterna continuamente grattacieli e baracche, ipermercati e piccoli mercatini, lussuosi centri commerciali e gruppi di mendicanti che si affollano all'uscita per chiedere una moneta o qualche avanzo di cibo.

Nel frattempo - anche a causa delle crescenti disuguaglianze sociali prodotte dalle politiche economiche liberiste e di uno sviluppo industriale nazionale che ancora non ha prodotto i risultati attesi - le favelas, caratterizzatesi inizialmente come una conseguenza

[223] Fanon F., *I dannati della terra*, già cit., pp.6-7.

diretta dell'esodo rurale, si allargano a macchia d'olio, arrivando in alcuni casi a rappresentare il 50% del territorio urbano.

Anche tra le assai numerose favelas, però, vanno fatte alcune significative distinzioni, che non consentono di generalizzare eccessivamente il fenomeno e di considerarlo un processo unitario nel quadro dell'urbanizzazione brasiliana. Va rilevato, anzitutto, che le baraccopoli non costituiscono un processo di popolamento urbano compiuto, bensì un fenomeno in continua evoluzione.

L'economia della globalizzazione, che in diversi Paesi sta causando una crisi generale della produttività industriale, contribuisce all'aumento dei tassi di disoccupazione operaia, generando così nuove forme di esclusione sociale.

In un contesto come quello brasiliano - da sempre affetto dal problema della distribuzione squilibrata delle ricchezze e per conseguenza dalla povertà e dalla fame – i nuovi poveri, dopo aver perso il lavoro e l'abitazione, spesso decidono di costruirsi una baracca ai margini della città, anche perché ciò rappresenta l'unica alternativa possibile alla vita da mendicante di strada. Nascono in questo modo, quasi quotidianamente, le nuove favelas, piccoli e piccolissimi agglomerati di baracche situate nelle zone ancora poco costruite della metropoli, completamente prive dei servizi di base (acqua, luce, gas, assistenza medica, ecc.).

Insieme a questi nuovi agglomerati, però, vi sono anche molte favelas di più antica costruzione, integrate ormai nel corpo urbano da diversi decenni, che nel corso del tempo - attraverso l'istituzione di comitati locali, l'organizzazione collettiva del territorio e le azioni di lotta sociale - hanno ottenuto l'installazione dei servizi igienici basilari e conseguito una maggiore razionalizzazione dello spazio, fino a trasformarsi in quartieri popolari.

In queste favelas storiche - accanto agli operai e ai vecchi e nuovi poveri – non è raro trovare educatori, assistenti sociali, religiosi e insegnanti che hanno contribuito con il lavoro sul territorio al miglioramento delle condizioni di vita locali e che in seguito hanno deciso di traferirsi nello stesso spazio in cui lavorano. Negli anni '70 e '80 del secolo scorso, questa scelta radicale ha riguardato anche diversi intellettuali – professori, artisti, figli della buona borghesia - che avvertivano l'esigenza di conoscere da vicino il popolo e i suoi bisogni per poter dare un contributo più diretto alla causa dell'emancipazione delle masse.

Da queste dinamiche di popolamento del territorio, è possibile ricavare una definizione attuale di favela come "spazio di resistenza interculturale"[224].

La favela, infatti, si presenta come uno spazio di relazione interculturale in un duplice significato. Da un lato, in questo spazio interagiscono persone di diversa estrazione sociale: la cultura "erudita" degli educatori e degli assistenti sociali, che solitamente fa capo alle istituzioni, e la cultura popolare dei poveri, spesso discendenti degli schiavi che conducono una vita ai margini degli apparati istituzionali. Dall'altro lato, la favela si caratterizza come spazio di coesistenza tra persone con diversa origine etnica: se infatti la maggioranza dei *favelados* per motivi storici sono neri e mulatti - in quanto discendenti degli schiavi *retirantes* che per primi abitarono questi spazi - non va trascurata la presenza di una minoranza di bianchi, appartenenti agli strati sociali meno abbienti o impoveritisi nel corso del tempo.

Da questo quadro tracciato, quindi, all'interno della favela emerge anche la possibilità di sviluppo di uno spazio di "resistenza", intesa come pedagogia della controcultura delle e per le minoranze discriminate, da esprimersi necessariamente sul piano delle azioni di lotta finalizzate all'allargamento della sfera dei diritti sociali.

In Italia il processo di urbanizzazione degli anni del secondo dopoguerra, sia pure tra trascuratezze e contraddizioni, è stato accompagnato da alcuni significativi interventi di *Welfare State*, cosicchè i primi agglomerati di accampamenti dei contadini inurbati ai margini dei centri cittadini – visibili in molti film del cinema neorealista dell'epoca[225] - sono stati presto sostituiti da progetti di edilizia popolare che hanno almeno parzialmente risolto le situazioni più estreme di emarginazione sociale.

In Brasile, invece, da un lato la mancanza di aiuti istituzionali di qualsiasi genere rivolti alle grandi masse di ex-schiavi, dall'altro lato la presenza di gruppi etnici provenienti dalle più diverse parti del mondo, hanno portato al consolidamento di una cultura popolare e comunitaria molto forte, basata sulla convivenza pacifica nella

[224] La dott.ssa Valdenice Raimundo del corso di *mestrado* in Servizio sociale della Universidade Federal de Pernambuco (Recife) sta svolgendo una ricerca proprio sulle relazioni interculturali all'interno delle favelas e sulle possibilità di azione sociale che ne derivano.

[225] A titolo di esempio, *Roma città aperta* di Rossellini (1945), *Miracolo a Milano* di De Sica (1951), *Accattone* di Pasolini (1961). *Roma città aperta*, *Accattone* e altri film neorealisti furono girati nel quartiere Pigneto di Roma, all'epoca una borgata di contadini inurbati e di operai che in parte costruivano autonomamente abitazioni di fortuna. È interessante notare l'evoluzione storica del quartiere, che nel corso dei decenni si è trasformato prima in quartiere popolare (anni '70-'80) e in seguito in una zona multietnica e multiculturale, in cui insieme agli abitanti storici convivono immigrati delle più diverse provenienze, studenti universitari che prendono camere in affitto e nuovi abitanti di estrazione sociale più elevata (intellettuali, artisti, ecc.).

diversità culturale e su una sorta di "socialismo dal basso" nelle relazioni interpersonali.

Il processo di integrazione multiculturale, tra l'altro, ha riguardato la formazione stessa della società brasiliana, così come di tutte le altre nazioni dell'America meridionale e settentrionale.

Come afferma Gilberto Ferreira da Silva,

> "América Latina, América Ibérica, América Espanhola, América India são alguns dos tantos termos cunhados para designar o consunto de diferenças que compõe o cénario de povos e culturas latino-americanas. Do México à Terra do Fogo, a diversidade è um traço latente nas cidades de todos os países latinos. Uma diversidade historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, pautaram-se pelo ideal homogeneizador do Estado-Nação. Práticas uniformazidaros foram encontrando, na negação da diversidade, a possibilidade da construção de uma sociedade coesa e unicultural"[226].

Se dunque il multiculturalismo *de facto* dell'America latina è stato spesso trascurato e quasi rimosso dalle politiche ufficiali, si può constatare proprio nelle favelas e nelle zone più disagiate la presenza di reti comunitarie e popolari di resistenza, che reagiscono alle manchevolezze delle istituzioni attraverso la semplice prassi "ufficiosa" della vita quotidiana, spesso portata avanti tra fatiche e difficoltà impensabili per la maggioranza dei cittadini dei Paesi occidentali.

Il sociologo brasiliano Gilberto Freyre (1900-1987) ha fornito un'importante documentazione storico-antropologica sulla formazione sociale multiculturale del Brasile, con particolare riferimento alla regione del Nordeste di cui egli stesso era originario.

Nell'evoluzione storica del Nordeste, infatti, ha evidenziato come la società brasiliana si sia formata attraverso un processo di fusione e sincretismo continui e a diversi livelli fra la cultura portoghese, indios e africana. Questo processo si è verificato nel quadro

---

[226] "America latina, America iberica, America spagnola, America india sono solo alcuni fra i tanti termini coniati per designare il congiunto delle differenze che compone lo scenario dei popoli e delle culture latinoamericane. Dal Messico alla Terra del fuoco, la diversità è un tratto latente nelle città di tutti i Paesi latini. Una diversità storicamente relegata e lasciata ai margini delle proposte politiche e delle pratiche educative che, sull'esempio di quanto è accaduto in Europa, si sono formate sull'ideale omogeneizzante dello Stato-nazione. Le pratiche uniformanti hanno incontrato, nella negazione della diversità, la possibilità di costruzione di una società coesa e monoculturale". Ferreira da Silva G., *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*, in Fleuri R. (organizador), *Educaçao intercultural. Mediações necessárias*, DP&A, Rio de Janeiro, 2003, pp.39-40 (mia traduzione dal portoghese).

della formazione socio-economica del Nordeste come società “a due velocità”, costituita da un lato dalla *Casa-grande* - la casa di campagna signorile abitata dai proprietari terrieri colonizzatori - dall’altro lato dalla *Senz’ala*, l’abitazione povera situata nello stesso terreno e riservata agli schiavi.

Per quanto concerne il sincretismo linguistico formatosi nel Nordeste, Freyre rilevava che

“la lingua portoghese non si abbandonò mai né all’azione corruttrice dei negri, nel senso di una maggiore spontaneità espressiva, né si conservò impaludata nelle case signorili, sotto l’occhio severo dei maestri di scuola. La nostra lingua nazionale è la risultante della interpenetrazione di queste due tendenze. ..Il portoghese del Brasile, legando le case dei padroni alle stamberghe degli schiavi, i servitori ai signori, i domestici ai giovani di famiglia, si è arricchito di tutta una serie di antagonismi che mancano al portoghese europeo”[227].

Da qui l’utilizzo di molti termini africani - derivanti dai modi di dire che portarono le balie di colore nelle case degli aristocratici brasiliani - e indios – concernenti soprattutto nomi di frutti e di luoghi, oggi diventati parte del lessico comune utilizzato fra i brasiliani, specialmente nel Nord del Paese.

Per quanto riguarda invece il sincretismo religioso, lo studioso recifense osservava che nel Nordeste si verificò

“una profonda confraternizzazione di valori e di sentimenti. Prevalentemente collettivisti gli oriundi della *senzala*; tendenti all’individualismo e al particolarismo quelli delle case padronali. Questa confraternizzazione si sarebbe difficilmente realizzata se un altro tipo di cristianesimo avesse presieduto al processo di formazione sociale del Brasile: un tipo più clericale, più ascetico ed ortodosso, calvinista o rigidamente cattolico, anziché la religione blanda, domestica, dalle relazioni quasi familiari fra i santi e gli uomini che, dall’alto delle cappelle patriarcali delle piantagioni di zucchero, dalle chiese sempre in festa (battesimi, nozze, ricorrenze patronali con stendardi, unzioni e novene) permise il suo sviluppo. Fu questo cristianesimo casalingo, lirico e festivo di santi compari e di sante comari, di madonne madrine dell’infanzia, a creare nei negri i primi legami spirituali, morali, estetici colla famiglia e la cultura brasiliana”[228].

[227] Freyre G., *Padroni e schiavi. La formazione della famiglia brasiliana in regime di economia patriarcale*, Einaudi, Torino 1965, p.295 (titolo originale: *Casa-Grande & Senzala* – pubblicato in Brasile per la prima volta nel 1933).
[228] *Ivi*, p.313.

La lingua, la religione e la stessa storia del Nordeste appaiono dunque come le risultanti di un processo di ibridazione culturale di tre culture provenienti da tre continenti differenti, come il sociologo affermava anche in un altro studio degli anni '30 basato su un "criterio rigoroso di ecologia o di sociologia regionale":

"nell'estremo Nordeste…si fissarono e assunsero dapprima una fisionomia brasiliana i caratteri, i valori, le tradizioni portoghesi che, insieme a quelli africani e indigeni, costituirono quel Brasile profondo che oggi sente di essere il più brasiliano"[229].

Da queste osservazioni, Freyre tentò sia di sviluppare un movimento culturale che partisse dallo sviluppo delle tradizioni locali nordestine – come risulta dal *Manifesto regionalista* del 1926 – sia di allargare le sue idee a una più generale visione "lusotropicalista", volta cioè a individuare le possibilità di sviluppo comune di tutte le zone tropicali ad area di influenza portoghese. Il sociologo, ad esempio, analizzò in particolare l'area africana di Capo Verde e della Guinea Bissau in relazione al Nordeste brasiliano, evidenziandone somiglianze e differenze, in seguito a un viaggio in Africa fatto negli anni '50 del secolo scorso[230].

Va rilevato che il pensiero di Gilberto Freyre fu duramente criticato dalla sinistra anti-colonialista proprio all'epoca delle guerre di indipendenza delle ex-colonie portoghesi.
Il lusotropicalismo, di cui Freyre fu il principale teorico, venne visto come un orizzonte culturale di sponda al progetto dell' "Estado novo" che il dittatore Salazar perseguiva in Portogallo sin dagli anni '30 del Novecento:

"la ristrutturazione di Salazar avviata a partire dal 1930 rafforzava il ruolo delle colonie africane all'interno del nazionalismo corporativista dell'Estado Novo. La legge dava vigore e riorganizzazione giuridica a tutta la mitologia coloniale preesistente che si rafforzava con le idee del controllo e della centralizzazione...
Con il lusotropicalismo il tema dell'ibridismo culturale assunse in Portogallo una dinamica notevole da parte del governo, interessato a presentarsi all'avanguardia di una società multietnica (fra le quali il Brasile era un esempio da imitare). Basato su questo concetto, il lusotropicalismo rappresentava

[229] Freyre G., *Nordeste. L'uomo e gli elementi*, Rizzoli, Milano 1970, p.28 (titolo originale: *Nordeste* – pubblicato in Brasile per la prima volta nel 1937).
[230] Cfr. Freyre G., *O luso e o trópico*, Comissão executiva das comemorações, Lisboa 1961 e Hopffer Almeida D., *Caboverdianidade e tropicalismo*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife 1992.

l'orgoglio e al tempo stesso la speranza di tutti i portoghesi dell'epoca, ossia l'esistenza di un popolo colonizzatore non razzista, alla ricerca della costruzione della *grande nazione*"[231].

Rimane comunque innegabile, nonostante la rilevanza delle critiche, il contributo fondamentale di Gilberto Freyre nella descrizione delle dinamiche fondamentali della formazione multiculturale e multietnica della società brasiliana.

Oggi la cultura popolare brasiliana - e in particolare nordestina – si può interpretare come il prodotto di tale formazione storica e sociale regionale, unita alle condizioni di povertà e di isolamento delle grandi masse; da qui lo svilupparsi di una cultura parallela a quella istituzionale, che mischia elementi di derivazione europea, indios e africana.

La musica nordestina - solo per fare un esempio tra i molti possibili - conosce tuttoggi diverse forme popolari ibride, che in gran parte uniscono melodie di tradizione europea e ritmi di derivazione africana: dal *forró* di Recife, un ballo tipico regionale, al *maracatu*, un gruppo danzante di tamburi in cui si cantano strofe in dialetti africani; dalle manifestazioni dei blocchi carnevaleschi al *frevo*, musica e ballo locale che unisce elementi di jazz, samba e danze di diversa derivazione.

Il *frevo* - di cui nel 2007 si sono festeggiati i cento anni - rappresenta un caso particolare di danza dove si verifica un'unione fra musica colta e musica popolare; in questa danza gli influssi culturali sono tanto diversificati che ancora oggi vi sono dei dubbi sulla sua origine:

"o frevo è uma dança complexa e singular no panorama das criações brasileiras. No frevo, pouco se vê do movimento tipicamente afro-brasileiro – ondulado, sensual ou tipicamente indígena – com pisadas arrastadas, ou tipicamente europeu – danças de salão, dança clássica. O frevo hibridiza essas informações, criando um novo produto que só o olhar apurado pode pode encontrar conexões entre essas culturas do movimento. Alguns estudiosos…quiseram encontrar origem eslava para a dança do frevo, sem conseguir indicar por onde danças russas teriam alcançado as pessoas de Recife no século 19 e início do século 20"[232].

[231] Zamponi M., *Le indipendenze delle colonie portoghesi. Quale decolonizzazione?*, in Apa L., Zamponi M. (a cura di), *Il colore rosso dei jacaranda*, già cit., pp.20-21.

[232] "Il frevo è una danza complessa e singolare nel panorama delle creazioni brasiliane. Nel frevo, poco si vede del movimento tipicamente afro-brasiliano – ondulato, sensuale o tipicamente indigeno – con passi trascinati, o tipicamente europeo – danze da salone, danza classica. Il frevo sintetizza queste informazioni, creando un prodotto così nuovo che solo l'occhio addestrato può distinuguere le connessioni presenti in queste culture del movimento. Alcuni studiosi vollero riscontrare l'origine slava della danza del frevo, senza riuscire a indicare da dove le danze russe avrebbero raggiunto le persone di Recife nel secolo XIX e nell'inizio del XX". Vicente V., *Ensaiando o passo. A dança do frevo pelo olhar de uma dançarina*, in "Continente", Ano V, n°54, Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, Recife

L'influenza culturale di Gilberto Freyre nel Nordeste e in particolare nella città di Recife, ha contribuito alla formazione di diversi movimenti per la rivalutazione e lo sviluppo della cultura popolare - a livello di teatro, letteratura, artigianato, feste e tradizioni, ecc. – di cui due fra i principali esponenti sono stati Hermilo Borba Filho, fondatore del *Teatro do estudante de Pernambuco* recentemente scomparso, e Ariano Suassuna, importante letterato e commediografo vivente.

Suassuna definisce così la cultura popolare:

"a meu ver, a cultura popular è aquela feita pelos integrantes do quarto Estrado – fazendo uma alusão a Revolução Francesa e ao escritor russo Dostoievski, pelo qual eu tenho uma grande admiração. Na Revolução Francesa havia três classes sociais: nobreza, clero e o chamado povo. Mas esse povo, na época da Revolução, era uma ficção porque, de fato, aí se ocupavam duas classes: a burguesia, que estava começando a emergir como classe dominante, e a classe proletária, formada pelos operários urbanos. Aplicando os termos no Brasil de hoje, o que eu chamo de arte popular è a arte criada pelos integrantes do quarto Estrado – essa imensa maioria de despossuídos que formam o Brasil real"[233].

Le analisi di Freyre sul Nordeste e quelle di Gramsci sull'Italia meridionale fanno riferimento ad alcuni processi storici, sociali e culturali di andamento simile, che per diversi lati accomunano le due regioni geografiche e che sarebbe interessante approfondire ulteriormente.

Se si cerca di attribuire una consequenzialità a questi processi sociali, si può ricavare una sequenza che riguarda tanto la storia del Nordeste quanto quella del Sud Italia: *a)* lunga storia di occupazione straniera; *b)* posizione periferica occupata nella formazione dello stato nazionale (sporadiche rivolte disorganizzate); *c)* formazione di una società "a due velocità" (dominatori/dominati) e debolezza della borghesia locale; *d)* generazione di un alto tasso di violenza sociale e di gruppi criminali; *e)* grande sviluppo della cultura

2007, p.27 (mia traduzione dal portoghese).

[233] "A mio parere, la cultura popolare è quella fatta dai componenti del quarto Stato – facendo un'allusione alla Rivoluzione Francese e allo scrittore russo Dostoievski, per il quale ho una grande ammirazione. Nella Rivoluzione Francese c'erano tre classi sociali: la nobiltà, il clero e il cosiddetto popolo. Ma questo popolo all'epoca della Rivoluzione era una finzione perché, di fatto, quel posto era occupato da due classi: la borghesia, che stava cominciando ad emergere come classe dominante, e la classe proletaria, formata dagli operai urbani. Applicando i termini al Brasile di oggi, ciò che io chiamo arte popolare è l'arte creata dai componenti del quarto Stato – questa immensa quantità di diseredati che formano il popolo del Brasile reale". Victor A., Lins J., *Ariano Suassuna. Um perfil biográfico*, Zahar, Rio de Janeiro 2007, p.62 (mia traduzione dal portoghese).

popolare (linguaggio, letteratura, musica, religiosità, ecc.) parallelamente e in opposizione alla cultura istituzionale.

In queste analisi non va dimenticato il potenziale eversivo e rivoluzionario della cultura popolare, che in più occasioni ha dato vita a lotte sociali, rivendicazioni del diritto al lavoro, alla salute, a una migliore qualità della vita[234].

4.3 Il Movimento per l'Interscambio tra mondo intellettuale italiano e brasiliano

Il Movimento per l'Interscambio tra mondo intellettuale italiano e brasiliano è stato fondato nel 2004 da Lúcio e Alexandra Mustafá e oggi ha sede nella Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) di Recife – Brasile.

Lúcio Mustafá è un artista concettuale che nei suoi quadri prende a riferimento alcune correnti d'avanguardia novecentesche; Alexandra, invece, è una professoressa di Etica del Servizio Sociale presso la Facoltà di Scienze sociali applicate della UFPE.

I due fondatori sono arrivati all'idea della creazione del Movimento per l'Interscambio in seguito a due esperienze di formazione culturale che li hanno influenzati profondamente.

Negli anni Ottanta i due intellettuali brasiliani hanno scelto di convivere con il popolo di una favela di Recife per quattro anni, al fine di svolgere un lavoro educativo e sociale e tentare un miglioramento delle condizioni di vita della comunità locale.

Negli anni Novanta, invece, hanno vissuto per quattro anni in Italia, a Roma, per completare la loro formazione accademica, Lúcio in lettere antiche e Alexandra in filosofia.

L'esperienza popolare di Recife e l'esperienza culturale di Roma, nel corso degli anni e dell'elaborazione culturale e personale, hanno portato Lúcio e Alexandra Mustafá verso l'idea e la convinzione che la cultura brasiliana e la cultura italiana potessero incontrarsi a più livelli.

---

[234] Basti pensare al caso delle lavoratrici nei campi di tabacco del Sud Italia nel primo Novecento, che - prima aggregazione significativa di donne lavoratrici in Italia - attraverso la musica e il canto popolare crearono una cultura di protesta e di lotta contro gli abusi dei proprietari terrieri; oppure, indietro nei secoli, all'esperienza della repubblica di Palmares, costituita esclusivamente dagli schiavi fuggiti dalle piantagioni durante la guerra olandese in Pernambuco, che sopravvisse per quasi cento anni (1597-1693).

È nato così il Movimento per l'Interscambio fra mondo intellettuale italiano e brasiliano.

Il Movimento per l'Interscambio si fonda sull'idea che il percorso dell'evoluzione storico-culturale italiana nel corso del Novecento – a livello di lotte sociali, costituzione di movimenti, conquiste democratiche, formazione di aggregazioni e gruppi culturali - possa rappresentare un importante stimolo per il percorso formativo e culturale degli studenti brasiliani, con particolare riferimento al contesto locale di Recife e della UFPE.

Intorno a questa idea-guida ruotano le molteplici e diversificate attività del Movimento, che si svolgono dentro e fuori l'Università, sempre a diretto contatto con il contesto territoriale urbano e con le problematiche sociali più urgenti[235].

L'attività principale in cui si concretizzano gli intenti del Movimento per l'Interscambio è un corso di lingua e cultura italiana che si svolge nella UFPE[236].

Il corso è aperto a studenti e ricercatori dell'Università e ad educatori e assistenti sociali interessati ad ampliare la loro formazione culturale attraverso la conoscenza di una cultura differente.

Un aspetto interessante del corso concerne il metodo di insegnamento.

L'apprendimento della lingua italiana, infatti, non avviene soltanto attraverso l'acquisizione delle regole grammaticali e sintattiche, ma anche e soprattutto attraverso un processo di conversazione informale, che è possibile sin dall'inizio per via delle molte somiglianze presenti a livello fonetico fra il portoghese – la lingua madre dei corsisti - e l'italiano.

Il corsista, dunque, viene da subito stimolato a tentare di pronunciare qualche parola in italiano, mentre dopo pochi giorni di lezione già prova a costruire brevi frasi, con risultati spesso molto positivi e sorprendenti. Il docente si esprime in italiano dal primo momento che il corsista entra in aula, pur mostrandosi sempre disponibile a dare maggiori spiegazioni in portoghese su eventuali frasi o parole non comprese.

La conversazione, inoltre, non è mai fine a se stessa, ma sempre mirata a costruire nella mente del corsista dei "ponti culturali" fra Brasile e Italia, partendo dal quotidiano – un fatto accaduto recentemente, un articolo di giornale o anche il racconto stesso di un

[235] Secondo recenti statistiche, oggi Recife è una città con 1,7 milioni di abitanti dei quali più del 50% residenti nelle favelas. Gli analfabeti sono 110 mila e il tasso di disoccupazione è intorno al 70%. La miseria e la fame generano situazioni di violenza sociale diffusa, che rendono Recife uno dei contesti metropolitani più pericolosi a livello brasiliano e mondiale.

[236] Chi scrive ha avuto la possibilità di collaborare alle attività del Movimento per l'Intercambio tra mondo intellettuale italiano e brasiliano nei mesi di luglio, agosto e settembre 2007.

corsista – per arrivare ad alcuni eventi importanti della storia della cultura e della civiltà italiana e brasiliana, tentando di fare un confronto e di costruire una relazione fra le due storie.

Il docente, spesso, utilizza la sua esperienza personale di studente in Italia - attraverso il racconto di eventi biografici - per mostrare differenze e somiglianze all'interno dei contesti urbani italiani e brasiliani vissuti, a livello di organizzazione del sistema formativo, del modo di relazionarsi fra le persone, della mentalità e della cultura.

Va anche detto che il corso, attivo da quattro anni nella UFPE, non segue un programma e una metodologia fissi, dal momento che è gratuito, aperto a tutti e a frequenza non obbligatoria. L'abilità del docente, allora, consiste anche nel sapersi rivolgere a corsisti che presentano diversi livelli di conoscenza dell'italiano, per esempio dividendo il gruppo in sottogruppi e utilizzando i più esperti come docenti dei meno esperti, attraverso un processo di costante dialogo fra corsisti e fra docente e corsisti che contribuisce alla creazione di un clima di apprendimento cordiale, positivo e amichevole.

Nel corso vengono tenute in considerazione le rilevanti differenze culturali che esistono fra Italia e Brasile – anche e soprattutto sotto l'aspetto delle modalità con cui si instaurano le relazioni umane nei due Paesi, che potrebbero generare situazioni di disorientamento e disagio tanto per un italiano in Brasile quanto per un brasiliano in Italia.

Nel caso brasiliano, poi, le differenze culturali si uniscono a una immagine stereotipata ed errata del popolo italiano che ha preso piede all'estero, in particolare nei Paesi latinoamericani. Come afferma lo psicologo Leonardo Della Pasqua – brasiliano trapiantato in Italia,

"no caso da Itália em particular, existe a crença de que a cultura italiana è semelhante à brasilieira. A imagem estereotipada dos italianos no Brasil è a de um *povo latino, aberto e simpático que vive na Europa. Italiani, tutti brava gente!* Quem nunca ouviu esta expressão no Brasil? Mas, chegando aqui, percebe-se logo que a realidade è bem diferente do que se imaginava. As diversidades são muitas e o choque cultural è intenso. Devido à sua formação multi-étnica, o povo brasileiro pertence a uma cultura particolar, diferente da maioria das culturas do nosso planeta. A espontaneidade, a alegria de viver, a descontração e a informalidade nas relações sociais entram em colisão com o *modo italiano de ser*"[237].

[237] "Nel caso dell'Italia in particolare, esiste la credenza che la cultura italiana è simile alla cultura brasiliana. In Brasile l'immagine stereotipata degli italiani è quella di un *popolo latino, aperto e*

La cultura che portarono gli emigrati italiani nel Sud del Brasile fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, tra l'altro, è di certo molto differente dalla cultura e dalla mentalità attuali: si trattava infatti di una cultura pre-industriale, rurale e comunitaria. I quartieri italiani di San Paolo e di altre grandi città del Sud del Brasile si sono formati proprio sulla base di questa cultura risalente a un secolo fa, di cui permangono tuttoggi molte usanze e tradizioni: l'uso dei dialetti in luogo della lingua italiana (soprattutto il veneto e i dialetti del Sud[238]), le reti comunitarie, le tradizioni musicali e culinarie, ecc.

Accade così che un cittadino brasiliano di origine italiana, frequentemente, emigra in Italia pensando di trovare ancora oggi quel tipo di cultura e rimanga ben presto completamente disilluso, diventando non di rado preda di depressione o altre malattie psicosomatiche.

Sembra, dunque, che la "narrazione" della nazione italiana all'estero - per dirla con Homi Bhabha[239] - in seguito alla vicenda migratoria si sia svolta su canali paralleli e differenti rispetto a quelli dell'evoluzione della cultura e della mentalità nazionali all'interno. Dall'Ottocento fino ai giorni nostri, cioè, è come se si fossero sviluppate due idee di appartenenza italiana: la nazione di chi è partito e la nazione di chi è rimasto[240].

Anche nel caso di un italiano che si reca in Brasile vi può essere una significativa discrepanza fra le attese della partenza e la realtà concreta del viaggio.

---

simpatico che vive in Europa. Italiani, tutta brava gente! Chi non ha mai sentito questa espressione in Brasile? Giungendo qui, però, presto si percepisce che la realtà è molto differente rispetto a come la si immaginava. Le diversità sono molte e lo shock culturale è intenso. A causa della sua formazione multietnica, il popolo brasiliano appartiene a una cultura particolare, differente dalla maggioranza delle altre culture del nostro pianeta. La spontaneità, la gioia di vivere, la rilassatezza e l'informalità nelle relazioni sociali entrano in conflitto con il *modo italiano di essere*". Della Pasqua L., *A psicologia do brasileiro na Itália*, in "Agora", mensile dell'Ambasciata del Brasile in Italia, maggio 2007 (mia traduzione dal portoghese).

[238] È testimoniato che esistono ancora delle zone rurali del Sud del Brasile in cui nelle "colonie italiane" si parla una lingua che è un misto fra il portoghese e il veneto, il dialetto portato dagli emigrati che andarono a lavorare nelle piantagioni.
La prof.ssa Giulia Lanciani, studiosa di lingua e letteratura brasiliana, in un intervento al Convegno internazionale "Da Roma all'Oceano, il portoghese nel mondo", tenuto presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Roma Tre il giorno 30 marzo 2007, ha analizzato le poesie degli emigrati italiani in Brasile, molte delle quali presentano questo linguaggio misto, a metà strada fra il dialettale italiano (in particolare il veneto) e il portoghese.

[239] Cfr. Bhabha H., *Nazione e narrazione*, Meltemi, Roma 1997.

[240] Attualmente vi sono fra i 3 e i 4 milioni di cittadini italiani residenti all'estero e circa 60 milioni di oriundi italiani nei più diversi Paesi del mondo: si tratta, in effetti, di un' "altra Italia" fuori dall'Italia. Su questo argomento si veda Caritas, *Rapporto italiani nel mondo*, Idos, Roma 2006.

Nell'immaginario collettivo italiano, infatti, il Brasile è da sempre il Paese del carnevale, del samba e delle ballerine avvenenti, ma ovviamente ciò rappresenta solo lo stereotipo di una realtà sociale, economica, culturale e politica ben più complessa, che concerne uno degli stati più grandi del mondo, con più di 170 milioni di abitanti.
Il Brasile, realtà nazionale sospesa fra l'aspirazione a diventare uno dei giganti economici della globalizzazione e la constatazione di diffuse situazioni di grave sottosviluppo, sta attraversando una lunga fase politica di transizione democratica, cominciata con le elezioni democratiche del 1989, in seguito al colpo di stato militare del 1964 e al ventennio buio della dittatura.

"Dopo il riflusso dei militari nelle caserme a metà degli anni Ottanta non si è più assistito a un fenomeno che nella storia repubblicana del Brasile potrebbe essere paragonato a quello delle maree: il ritorno dei militari nell'arena politica. Il paese si è dato anzitutto una nuova costituzione, quella del 1988; ha superato la crisi istituzionale dettata dalla possibilità di *impeachment* di un suo presidente accusato di corruzione, Fernando Collor de Mello; ha adottato una nuova moneta, il real, e ha definitivamente avviato con l'Argentina un nuovo corso"[241].

Dopo il doppio mandato presidenziale di Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sociologo e uomo politico appoggiato dalle formazioni politiche di centro e liberali, il primo gennaio 2003 viene eletto presidente Luiz Inácio da Silva detto Lula, ex operaio e sindacalista appoggiato dal *Partido dos Trabalhadores* (PT – Partito dei Lavoratori), oggi al suo secondo mandato.

Le sfide che si trova ad affrontare il Brasile risultano molteplici e complesse: dall'eradicazione della fame, della povertà e dell'analfabetismo - realtà purtroppo in alcune regioni ancora diffuse a macchia d'olio - alla riforma agraria per una redistribuzione più equa della terra – causa per cui si batte da oltre 20 anni il *Movimento Sem Terra* (MST); dal problema del disboscamento nella foresta amazzonica a quello della competizione nei settori d'avanguardia dell'industria globale (tecnologie informatiche, energie alternative, ecc.).

Per quanto concerne i riferimenti culturali del Movimento per l'Interscambio, va subito precisato che l'idea del Movimento nasce da un intento di trasformazione ed

[241] Nocella R., *Storia e geopolitica del Brasile*, in "Brasile. La stella del Sud", I Quaderni speciali di Limes, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma, giugno 2007, p.127.

emancipazione sociale e culturale, da portare avanti non solo attraverso la cultura accademica ma anche attraverso alcune tra le forme espressive dell'arte contemporanea.

In tal senso un riferimento importante è costituito dal movimento artistico di respiro internazionale noto come "realismo urbano", influenzato dall'esperienza della poesia concreta del gruppo di San Paolo, di cui negli anni Cinquanta del Novecento è stato caposcuola Augusto de Campos.

"San Paolo era all'epoca un importante centro di diffusione del costruttivismo internazionale (il più attivo nelle Americhe), espresso soprattutto nella poesia concreta, che appariva come una neoavanguardia proveniente dalla periferia. Nel loro manifesto *Nova poesia: concreta*, i promotori di questo movimento formulavano un'idea della poesia come *oggetto utile*, con una sua *struttura spazio-temporale*. La poesia concreta può inoltre essere concepita – al pari di Brasilia e della bossa nova – come espressione della logica del progresso nazionale. Negli anni Cinquanta fiorirono anche le arti visive, grazie alla fondazione del Museo d'arte moderna (1947) e della Biennale (1951) di San Paolo e all'emergere di un gruppo di pittori astrattisti, riuniti sotto la bandiera del concretismo e solidali con i poeti della stessa tendenza"[242].

L'esperienza del gruppo di Augusto de Campos ebbe alcune ricadute anche nei movimenti di avanguardia artistica italiana di quegli anni, fra i quali va ricordato il movimento della poesia visiva, di cui uno dei principali esponenti fu Corrado D'Ottavi (1934-1984).

Per ciò che concerne il corso di italiano, il metodo pedagogico elaborato da Paulo Freire rappresenta certamente un fondamento, sebbene non si incontri una riproduzione pedisseque della sua pedagogia.

Oggi l'idea freireana di partire dalla realtà concreta dell'alfabetizzando, di raccontare il quotidiano per poi progressivamente conoscere contesti sociali e culturali più ampi viene trasferita dal Movimento per l'Interscambio nel contesto di apprendimento linguistico degli studenti brasiliani.

Un'altra idea derivata dalla pedagogia di Freire riguarda la pratica del dialogo costante fra docente e discente, in quanto - come recita il titolo di un capitolo della sua ultima opera pubblicata in vita, *Pedagogia dell'autonomia* - "non c'è insegnamento senza apprendimento"[243].

---

[242] Dunn C., *La tropicália, il sessantotto brasiliano*, in *Ivi*, p.104.
[243] Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

Il compito del docente di italiano, infatti, è quello di non lasciare nulla al caso e alla teoria, tentando continuamente di legare il contesto di apprendimento non solo all'esperienza concreta, ma anche ai desideri, ai bisogni e ai sogni del corsista. L'atteggiamento del docente è quindi un atteggiamento di ascolto costante e di stimolo a un processo di partecipazione attiva, in cui si scambiano saperi, esperienze e racconti con tutti i corsisti.

La pedagogia di Paulo Freire è dunque un riferimento molto importante per il Movimento per l'Interscambio, sebbene non l'unico, vista la molteplicità delle attività, la loro diversificazione sul territorio e il continuo tentativo di approssimarsi ai bisogni della realtà circostante che si riscontra nelle attività del Movimento.

Nel mese di settembre 2007, ad esempio, parallelamente al corso di italiano, si è costituito – anche a partire dalle richieste dei corsisti stessi – un gruppo di studio sui *Quaderni del carcere* di Antonio Gramsci.

Leggere Gramsci in un circolo di cultura e di libera discussione rappresenta per gli studenti brasiliani un'occasione sia per confrontare il testo italiano dei *Quaderni* con il testo portoghese, migliorando così la competenza in lingua italiana, sia per venire a contatto con il pensiero di uno dei maggiori intellettuali del Novecento, la cui analisi socio-politica presenta peraltro molti punti di intersezione interessanti con la realtà brasiliana e nordestina di oggi.

In Brasile, tra l'altro, da diversi decenni è presente una corrente di studi gramsciani molto attiva, di cui uno dei maggiori esponenti è Nelson Coutinho[244].

Il Movimento per l'Interscambio fra mondo intellettuale italiano e brasiliano, nascendo nel corso di laurea in Servizio sociale, è naturalmente proteso anche verso tutte le realtà del disagio sociale.

A tal fine, a partire dal 2007 si sono sviluppati contatti con il SERES - un Ente che si occupa di risocializzazione dei detenuti – e con il Movimento di lotta antimanicomiale del Pernambuco: l'obiettivo è quello di mettere in contatto tali associazioni di servizio sociale con associazioni speculari radicate sul territorio italiano, per promuovere un positivo e proficuo scambio di idee.

[244] Di Nelson Coutinho è stato recentemente pubblicato in italiano, in versione aggiornata, il volume *Il pensiero politico di Gramsci* (Unicopli, Milano 2006). Nella UFPE uno dei maggiori studiosi di Gramsci è il prof. Marco Mondaini.

Secondo il Movimento di lotta antimanicomiale del Pernambuco, l'esperienza italiana che ha portato alla stesura della Legge 180 e all'abolizione dei manicomi rappresenta un modello da seguire e uno degli esempi più avanzati a livello mondiale: un'altra delle figure di riferimento del Movimento per l'Interscambio, quindi, è quella dello psichiatra veneziano Franco Basaglia[245].

Diversi studenti del *mestrado* e del dottorato in Servizio sociale stanno svolgendo un lavoro di analisi e di ricostruzione storica dell'esperienza antimanicomiale italiana, a partire anche dagli atti di un ciclo di conferenze che Basaglia tenne in Brasile nel 1979, poco prima della sua morte, raccolte alcuni anni fa in una pubblicazione unica[246].

La dott.ssa Paula Veloso Grunpeter - realizzando un confronto fra l'esperienza antimanicomiale italiana e brasiliana - ha rilevato sia l'importanza storica del lavoro di Basaglia nel quadro dell'avanzamento dei diritti sociali e delle conquiste democratiche nel nostro Paese, sia l'esigenza di utilizzare questa esperienza riportandola nel contesto sociale del Brasile di oggi:

"a experiência da Itália só foi possível na medida em que partidos políticos, sindicatos de diversas categorias de trabalhadores e demais organizações populares começaram, através do contato com a equipe técnica, a tomar consciência da relação intrínseca entre política e saúde. E dessa forma perceberam que a instituição psiquiátrica é um mecanismo de controle estatal da classe trabalhadora que perdeu a capacidade produtiva…
O processo de reforma psiquiátrica brasileiro tem forte influência da experiência italiana com a perspectiva de ruptura da chamada instituição total. Entretanto, este processo se dá diante de um embate político, econômico e ético"[247].

---

[245] Cfr. Basaglia F. (a cura di), *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968. Negli ultimi anni anche il cinema e altre forme di espressione artistica si sono occupati di questi aspetti. Sulla figura di Franco Basaglia si veda il film di S. Agosti *La seconda ombra* (Italia 2000); sull'esperienza antimanicomiale italiana si veda il film di M.T. Giordana *La meglio gioventù* (Italia 2003).

[246] Basaglia F., *Conferenze brasiliane*, Cortina, Milano 2000.

[247] "L'esperienza dell'Italia fu possibile solo nella misura in cui partiti politici, sindacati di diverse categorie di lavoratori e più ancora organizzazioni popolari cominciarono, attraverso il contatto con la *équipe* tecnica, a prendere coscienza della relazione intrinseca fra politica e salute. In questo modo percepirono che l'istituzione psichiatrica è un meccanismo di controllo statale della classe lavoratrice che ha perduto la capacità produttiva…il processo brasiliano di riforma psichiatrica è fortemente influenzato dall'esperienza italiana nel senso della prospettiva di rottura della cosiddetta istituzione totale. Intanto, questo processo si trova davanti a uno scontro politico, economico e etico". Veloso Grunpeter P., *A participação dos portadores de transtornos mentais no Movimento de luta antimanicomial em Pernambuco*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2008, pp.73-74 (mia traduzione dal portoghese).

L’idea per il futuro prossimo è quella di intensificare i contatti con Enti, istituzioni e associazioni italiane che si sono occupate e si occupano del problema del disagio mentale prendendo a riferimento l’esperienza di Basaglia, al fine di sensibilizzare sul tema l’opinione pubblica brasiliana e anche di reperire ulteriore materiale (attraverso archivi storici, biblioteche, Centri di documentazione, ecc.) per avere maggiori informazioni sulla storia del Movimento di lotta antimanicomiale italiano degli anni ’60 e ’70 del secolo scorso.

Un altro proposito futuro del Movimento per l’Interscambio fra mondo intellettuale italiano e brasiliano riguarda la didattica attraverso Internet.

Il Movimento per l’Interscambio è gia presente nella comunità virtuale “Orkut”[248], che funziona su invito, a cui sono già iscritti circa 30 milioni di brasiliani e un rilevante numero di persone provenienti da altri Paesi del mondo (tra cui l’Italia). Da qui derivano due idee da sviluppare ulteriormente: un forum in cui dibattere liberamente, sia in italiano sia in portoghese, sui temi di cui si occupa il Movimento (la lotta antimanicomiale, il disagio mentale, la risocializzazione dei carcerati ma anche alcuni temi della pedagogia, dell’arte contemporanea, della musica, della cultura italiana in Brasile e brasiliana in Italia, ecc.); una sezione virtuale del corso di italiano in cui poter apprendere la lingua straniera attraverso degli incontri in chat, avvalendosi anche dell’aiuto di insegnanti e ricercatori italiani e intensificando ancora di più lo scambio e il dialogo interculturale fra Italia e Brasile[249].

[248] www.orkut.com.

[249] Su una prima esperienza di didattica virtuale dell’italiano attraverso la comunità Orkut, si rimanda al terzo capitolo del presente lavoro.

Capitolo quinto

Educazione e multiculturalismo in prospettiva freireana

“In quanto uomini e donne siamo esseri culturali dotati della possibilità di scegliere.
Inoltre, siamo esseri culturali che possono prendere le loro decisioni
e, per questa stessa ragione,
siamo esseri culturali dotati della capacità di arrivare a una rottura.
È impossibile decidere senza arrivare a una rottura.
Non è possibile scegliere senza scegliere qualcosa rispetto a qualcos’altro.
Dunque, possiamo concludere che siamo programmati fin dalla nascita a scegliere,
a prendere delle decisioni, e a prendere posizione nel mondo.
Siamo nati programmati per apprendere.
Quindi, siamo programmati per apprendere e per insegnare e, nel fare questo,
la nostra possibilità umana di agire non può essere ridotta ad alcuna forma di determinismo.”

Paulo Freire

4.1 Freire e il multiculturalismo

La posizione di Paulo Freire nel dibattito internazionale attuale sul tema del multiculturalismo e della differenza culturale, sebbene accennata o esplicitata anche in altri volumi e soprattutto in diverse interviste, è percepibile in particolare in *Pedagogia della speranza*.

Nel capitolo sesto dell'opera del 1992, infatti, Freire si sofferma dettagliatamente su queste attualissime tematiche, affermando che

"la multiculturalità non si costituisce nella giustapposizione di culture, molto meno nel potere esacerbato dell'una sull'altra, ma nella libertà conquistata, nel diritto assicurato di muoversi ogni cultura nel rispetto reciproco correndo liberamente il rischio di essere diversa, senza paura di essere differente, di essere ognuna *per sé*, soltanto però nella possibilità di crescere assieme e non nell'esperienza della tensione permanente, provocata dal desiderio della dominazione di una sull'altra"[250].

Da queste affermazioni, il pedagogista giunge alla visione della società multiculturale come *unità nella diversità*, nel senso di una coesistenza reciproca di tante minoranze – etniche, culturali, di genere, religiose – che si uniscono nel nome delle lotte per il riconoscimento all'interno del sistema politico democratico:

"lo stesso fatto della ricerca dell'unità nella differenza, la lotta per essa come processo segna già l'inizio della creazione della multiculturalità. È necessario ribadire che la multiculturalità, come fenomeno che esige la convivenza nello stesso spazio di diverse culture, non è qualcosa di naturale e spontaneo. È una

[250] Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p.177.

creazione storica che richiede decisione, volontà politica, mobilitazione, organizzazione di ciascun gruppo culturale in vista di obbiettivi comuni. Che richiede, perciò, una certa pratica educativa, coerente con questi obbiettivi. Che esige una nuova etica, fondata sul rispetto verso le diversità"[251].

La questione della discriminazione razziale, secondo Freire, va analizzata coerentemente con la prospettiva dell'esclusione sociale, dunque attraverso la lente - certamente fondamentale, sebbene non esaustiva - della discriminazione di classe.

"La comprensione critica delle cosiddette minoranze della propria cultura non si esaurisce con le questioni di razza e di sesso, ma richiede anche la comprensione del taglio di classe. In altre parole, il sesso da solo non spiega tutto. Né la razza da sola. E neppure la classe da sola. La discriminazione razziale non può essere ridotta, in nessun modo, a un problema di classe, né può esserlo il sessismo. Senza il taglio di classe io, per lo meno, non riesco a capire il fenomeno della discriminazione razziale, né quello della discriminazione sessuale, nella sua totalità, né tanto meno quello delle cosiddette minoranze tra di loro. Oltre al colore della pelle, oltre alla differenza sessuale c'è anche il *colore* dell'ideologia"[252].

In altre parole, la tematica del multiculturalismo si incrocia direttamente con le questioni del rapporto fra cultura dominante e culture subalterne e dell'allargamento dei diritti nel quadro del sistema della democrazia liberale:

"la società, che nel proprio spazio riceve per motivi economici, sociali, storici altri gruppi etnici e li inserisce nel suo seno in un rapporto di subordinazione, ha la propria classe dominante, la propria cultura di classe, il linguaggio, la sintassi, la semantica di classe, i propri gusti, i sogni, i fini, i progetti, i propri valori e programmi storici. Sogni, progetti, valori, linguaggio che la classe dominante non solo difende come propri, e come tali anche nazionali, non solo li difende come esemplari, ma anche esattamente per questo li *offre* agli altri tramite molti mezzi, tra cui la scuola, e non accetta rifiuti…
Nel primo momento la lotta per l'unità nella diversità, che è senza dubbio una lotta politica, esige la mobilitazione e l'organizzazione delle forze culturali, dove il taglio di classe non può essere trascurato, nel senso dell'ampliamento come anche dell'approfondimento e del superamento della democrazia prettamente liberale. Bisogna assumere la radicalità democratica, secondo cui non basta riconoscere con superficialità che in questa o in quell'altra società l'uomo e la donna sono talmente liberi che hanno il diritto anche a morire di fame o di non avere una scuola per i propri figli e figlie o di non avere una casa dove abitare. Il diritto, anche, di vivere per strada, o di non avere la vecchiaia protetta, semplicemente di non *essere*"[253].

---

[251] *Ivi*, p.178.
[252] *Ivi*, p.177.
[253] *Ivi*, pp.177-178.

La relazione così stretta fra discriminazione razziale e di classe, nel pensiero di Freire sul multiculturalismo, trova senza dubbio radici sia nelle esperienze di studio e di lavoro vissute nelle università nordamericane - dove il pedagogista ha potuto osservare in prima persona l'esculsione sociale e lavorativa degli afro-americani, sia soprattutto nella provenienza culturale dal contesto del Brasile - la nazione più africana al di fuori dell'Africa, con il 45% degli abitanti di origine meticcia o nera.

Nel dibattito recente sul multiculturalismo brasiliano, infatti, a più riprese è stato evidenziato che la questione del razzismo non risulta scindibile da quella delle disuguaglianze sociali all'interno del processo di formazione sociale, economica e culturale della nazione più grande dell'America Latina.

Come affermato da Valeria Ribeiro Corossacz,

> "il razzismo che segna la società brasiliana contemporanea non è affatto la sopravvivenza del regime schiavista, ma il risultato dei significati che gli sono stati attribuiti in diversi momenti della storia del Brasile. Innanzitutto, nel processo che ha portato all'abolizione della schiavitù un ruolo di non poco conto ha avuto la convinzione che il sistema economico schiavista contribuisse a impedire lo sviluppo economico della giovane nazione brasiliana. L'istituzione del mercato del lavoro libero in sostituzione della schiavitù sembrava inevitabile, agli occhi di una parte delle élite, per favorire l'industrializzazione, l'urbanizzazione, la crescita dell'agricoltura, in sintesi lo sviluppo economico e sociale della nazione. Una volta abolita la schiavitù e proclamata la Repubblica nel 1889, gli schiavi liberati, e coloro che ancora sotto il regime della schiavitù erano riusciti ad ottenere la libertà, vengono estromessi dalla formazione della nuova società imperniata sul lavoro libero e salariato. Si sosteneva infatti che la schiavitù avesse avuto un'influenza negativa sugli schiavi liberati e sui loro discendenti (ma non sui loro padroni) rendendoli definitivamente incapaci di inserirsi con successo nel mercato del lavoro libero. Gli schiavi africani e i loro discendenti erano in condizione di lavorare solo in un rapporto di coercizione, e dunque non erano adatti al nuovo progetto di formazione di una nazione moderna, divenendo di fatto cittadini di seconda categoria"[254].

Tale nucleo di pensiero evidenzia la tendenza al razzismo inteso come naturalizzazione e biologizzazione su base etnica delle differenze sociali e delle dinamiche storiche nel quadro della formazione del Brasile contemporaneo, processo influenzato anche dalle

[254] Ribeiro Corossacz V., *Ancora schiavi del passato*, in AA.VV., "Brasile. La stella del sud", I Quaderni speciali di Limes, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma, giugno 2007, pp.144-145.

idee sulla "razza" che si andavano diffondendo nello stesso periodo nell'ambito del dibattito scientifico in Europa e negli Stati Uniti[255].

Oggi, infatti, nella percezione comune a molti brasiliani del Brasile come Paese non razzista, vi è il rischio di una confusione fra la questione specifica del colore della pelle, che ha segnato marcatamente il razzismo delle società europee, e la questione dell'esclusione sociale e lavorativa della popolazione meticcia e soprattutto nera, che rimane una realtà evidente e tangibile tanto nel Nord quanto nel Sud America.

Nell'ultimo decennio, tuttavia, il governo sembra aver maggiormente considerato questo carattere classista della discriminazione razziale in Brasile, impegnandosi in importanti iniziative di integrazione sociale e culturale della popolazione afro-discendente. È il caso, ad esempio, della legge recentemente emanata dal governo Lula, che fissa la soglia minima di studenti di colore nelle Università pubbliche brasiliane al 20% del totale della popolazione universitaria.

È interessante notare che negli ultimi scritti di Freire il tema delle differenze culturali è spesso accompagnato al tema delle differenze di genere.

Sempre in *Pedagogia della speranza*, il pedagogista si trova a dover rispondere alle critiche mosse all'approccio della pedagogia degli oppressi dalle femministe nordamericane. Queste, infatti, consideravano la pedagogia freireana come maschilista, a partire finanche dal linguaggio usato, che parlava soltanto dell' "uomo brasiliano" e in questo modo sembrava ignorare la donna e le ipotesi pedagogiche volte al miglioramento della condizione femminile.

Freire risponde alle critiche ammettendo il suo errore linguistico – da questo momento in poi si esprimerà sempre contemplando il genere femminile nella sua prosa attraverso espressioni come "l'uomo e la donna"- e proponendo un nuovo modello di linguaggio non maschilista:

"la discriminazione della donna, espressa e fatta dal discorso maschilista e incarnata in pratiche concrete, è una forma coloniale di trattarla; incompatibile, perciò, con qualsiasi posizione progressista, di donna o

[255] Oggi il termine "razza" risulta ampiamente superato in buona parte del dibattito scientifico,che ha mostrato l'infondatezza scientifica di questo termine, data la rilevanza delle differenze genetiche anche all'interno dei medesimi gruppi etnici.
La presenza del termine "razza" in diversi testi di Freire sul multiculturalismo deriva probabilmente sia dall'epoca in cui sono stati scritti – fine anni Ottanta-inizio anni Novanta del Novecento - sia dai riferimenti culturali usati, che derivano maggiormente dal dibattito scientifico americano, in cui è ancora parzialmente utilizzata questa parola, che dal dibattito europeo, in cui il termine è oramai prevalentemente in disuso.

uomo, questo poco importa. Un rifiuto dell'ideologia maschilista, che porta necessariamente con sé l'uso di un nuovo linguaggio, fa parte del sogno possibile in vista del cambiamento del mondo"[256].

Questo testo, inoltre, risulta molto importante in quanto basato su un approccio molto autobiografico, che rivela la dimensione e la statura internazionali del pedagogista Paulo Freire e lo ritrae come un vero intellettuale globale dei nostri tempi. Nei diversi capitoli, infatti, il pedagogista racconta di viaggi condotti nelle zone più remote e dimenticate del mondo, spesso affrontati nel periodo dell'esilio e in una situazione di tensione con le autorità politiche locali.

Oltre ai racconti dei viaggi in Tanzania, ad Haiti, in Australia, sembra utile e suggestivo riportare una stralcio del racconto di viaggio tra gli indigeni delle Isole Fiji della Nuova Zelanda, riportato nell'ultimo capitolo del testo:

"il secondo evento fu l'omaggio che ricevetti da una comunità indigena nel suo villaggio all'interno di un fitto e grazioso bosco. Fu un evento solenne dove erano presenti elementi politici, religiosi e sentimentali. I capi e i membri della comunità erano al corrente di ciò che facevo e di ciò che scrivevo. Qualcuno di loro aveva perfino letto la *Pedagogia degli oppressi*. Mi ricevevano quindi come un intellettuale impegnato nella stessa causa che li sensibilizzava e li spronava alla lotta. Insistevano a sottolineare quest'aspetto, così come avevano fatto in Australia i cosiddetti aborigeni che mi avevano ricevuto nella loro intimità, in seno alla loro cultura. Mi sembrava, dallo spirito e dai rituali delle loro tradizione, che mi stessero concedendo un dottorato *honoris causa*…
Il mio fu allora un discorso da quasi fratello. Un discorso ricevuto secondo le norme e le esigenze etico-religiose della cultura. Dissi poche parole, in inglese, tradotte da un sacerdote cattolico, da vent'anni nelle Fiji, nonostante quasi tutti i presenti capissero l'inglese. Parlai della gioia e dell'onore di potere infine prendere la parola dopo lungo momento di silenzio. La mia parola, continuai a dire, aveva adesso un significato che prima non aveva. In qual momento era una parola che si giustificava in un'altra cultura in cui la comunione non era soltanto tra uomini, donne e gli dei e antenati, ma anche con le diverse espressioni di vita. L'universo della comunione abbracciava gli alberi, le bestie, gli uccelli, la terra stessa, i fiumi, i mari. La vita in pienezza"[257].

Anche in questo senso e attraverso questi racconti si può affermare la dimensione globale del pensiero di Paulo Freire, un uomo che ha operato in contesti anche diversissimi dalle società e culture occidentali, rispettando sempre i valori etici e culturali delle popolazioni indigene e mai sovrapponendosi ad esse.

[256] Freire P., *Pedagogia della speranza*, già cit., p.88.
[257] *Ivi*, pp.205-206.

Come afferma Ana Maria Araújo Freire,

"l'opera e il pensiero critico, etico, politico ed educativo di Freire, si stanno diffondendo e radicando in tutte le parti del mondo: dall'America latina all'Oriente, dall'Europa dell'est a quella occidentale, si stanno pubblicando e diffondendo velocemente, in contrasto con le logiche dell'economia capitalista globalizzata, malgrado i tentativi di negazione di alcuni autori neoliberisti. I suoi scritti, radicati in un umanesimo profondo e autentico, si contrappongono alla nuova versione dell'imperialismo capitalista, sempre più perverso ed escludente, impoverendo popoli, città e nazioni e negando l'umanizzazione dell'esistenza. Sono incontestabili, in questi primi anni del XXI secolo, l'attualità e la rilevanza del pensiero di Paulo Freire, anche se molti pensatori post-moderni hanno cercato di negarlo. Il problema della liberazione degli oppressi è tuttora valido, considerando la prepotenza degli intellettuali a servizio dei *padroni del mondo*, che cercano di massificare e dominare popoli e nazioni appartenenti ai vari continenti, annullando culture millenarie e sfruttando attraverso *guerre preventive* le ricchezze altrui…
Per far fronte a queste ideologie e pratiche autoritarie servono altri approcci e politiche sociali, locali e planetarie, basati sulla teoria umanizzante e liberatrice ideata da Freire. In questo senso il suo pensiero è attuale, rilevante. Necessario"[258].

Una riflessione più approfondita sul tema della globalizzazione svolta dallo stesso Freire, invece, si trova nel suo ultimo testo pubblicato in vita, *Pedagogia dell'autonomia*.

Nel libro datato 1996 il pedagogista per la prima volta fornisce una presa di posizione decisa e critica nei confronti del processo di globalizzazione economica e culturale a cui si sta assistendo in modo più marcato a partire dalla caduta del Muro di Berlino.

Qui Freire infatti afferma che

"la capacità di *ammorbidirci* di cui dispone l'ideologia, fa in modo che a volte si accetti senza batter ciglio che la globalizzazione dell'economia è una sua invenzione o l'invenzione di un destino a cui non possiamo sottrarci, un'entità quasi metafisica e non una fase dello sviluppo economico soggetta, come ogni produzione economica capitalistica, a un certo orientamento politico dettato dagli interessi di chi detiene il potere. Tuttavia si parla della globalizzazione dell'economia come di una fase necessaria dell'economia mondiale, a cui, per ciò stesso, non è possibile fuggire. Si universalizza un dato del sistema capitalistico e un istante della vita produttiva di talune economie capitalistiche egemoniche come se il Brasile, il Messico, l'Argentina dovessero partecipare alla globalizzazione dell'economia allo stesso modo degli Stati Uniti, della Germania o del Giappone...
Se la globalizzazione implica il superamento delle frontiere, con l'apertura senza restrizioni al libero commercio, vada pure in rovina allora chi non è capace di resistere. Non si va a vedere per esempio se in

[258] *Ivi*, pp.7-8.

fasi storiche precedenti della produzione capitalistica, le società oggi alla testa del processo di globalizzazione, siano state così radicali nella loro apertura, cosa che ora considerano condizione indispensabile al libero commercio. Esigono dagli altri, da un momento all'altro, quello che non hanno chiesto neppure a se stesse. Uno dei successi dell'ideologia fatalista del neoliberismo è quello di convincere i danneggiati delle economie dipendenti che la realtà è così, che non c'è nulla da fare se non seguire l'ordine naturale dei fatti. Insomma, l'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia"[259].

I riferimenti frequenti di Freire alla relazione fra globalizzazione e ideologia neoliberista, dunque, tendono ad inquadrare il fenomeno nell'ambito dei processi di dominio del grande capitale occidentale, in particolare statunitense, che si è andato affermando in modo incontrastato dalla fine del mondo bipolare e della guerra fredda: in ciò è evidente la permanenza di una radice di pensiero marxista nel pedagogista brasiliano.

Ma il marxismo - sebbene componente fondamentale della sua prospettiva fino agli scritti più recenti - non esaurisce mai completamente l'orizzonte idealista, umanista e cristiano di Freire, che proprio nel contesto globale odierno scorge una nuova possibilità e speranza nell'affermazione di una *etica universale dell'essere umano*:

"il discorso della globalizzazione, quando parla di etica, nasconde però che la sua è l'etica del mercato e non l'etica universale dell'essere umano, a favore della quale dobbiamo lottare con coraggio e determinazione se operiamo davvero la scelta per un mondo fatto di persone. Il discorso della globalizzazione astutamente nasconde, o dietro di essa cerca di oscurare la riedizione, sviluppata al massimo pur se modificata, della spaventosa iniquità con cui il capitalismo ha fatto la sua comparsa nella storia. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri. Il sistema capitalistico raggiunge con il neoliberismo globalizzatore il massimo dell'efficacia della sua intrinseca iniquità…

Non credo che le donne e gli uomini di tutto il mondo, indipendentemente dalle loro scelte politiche, ma riconoscendosi uomini e donne e convincendosi di essere tali, di essere cioè persone, non approfondiranno quello che oggi già si presenta come una specie di malessere in via di generalizzazione di fronte allo spietato modello neoliberale. Un malessere che finirà per consolidarsi in una ribellione nuova in cui la parola critica, il discorso umanista, l'impegno solidale, la denuncia appassionata e

[259] Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, pp.100-101.

veemente della negazione dell'uomo e della donna, e l'annuncio di un mondo *a misura di persona* diventeranno armi di incalcolabile portata"[260].

Sintetizzando, si può affermare che il pensiero di Freire sulla globalizzazione prevede due momenti distinti e fondamentali: un inquadramento del fenomeno nell'ambito della dialettica marxiana capitale-lavoro - allargata però dal conflitto interno agli stati-nazione al conflitto planetario; una prospettiva utopica di superamento dello stesso in vista dell'affermazione di una nuova etica, che prenda le mosse però dalle singole persone più e oltre che dalle macrostrutture della società.

Questa duplice componente è ravvisabile con grande chiarezza nel seguente passo:

"un secolo e mezzo fa Marx ed Engels fecero appello all'unità delle classi lavoratrici di tutto il mondo contro la spoliazione che stavano subendo. Al giorno d'oggi diventa necessaria e urgente l'unità e la ribellione di tutti noi contro la minaccia che ci coinvolge, quella della negazione di noi stessi come esseri umani, sottomessi alla *ferocia* dell'etica del mercato…

Nessuna teoria della trasformazione politico-sociale del mondo riesce anche solo a darmi un'emozione se non parte dalla comprensione dell'uomo e della donna in quanto esseri che fanno la storia e che da questa a loro volta vengono plasmati, esseri che prendono decisioni, operano rotture e scelte. Esseri etici, seppur capaci di trasgredire l'etica necessaria…

La grande forza su cui costruire le fondamenta di una nuova ribellione, è l'etica universale dell'essere umano e non quella del mercato, insensibile a ogni richiesta delle persone e aperta soltanto all'ingordigia del profitto. È l'etica della solidarietà umana"[261].

Le tematiche della globalizzazione e del multiculturalismo alimentano uno dei dibattiti culturali all'ordine del giorno nelle società europee attuali: quello che ha per oggetto la gestione delle diversità culturali all'interno dell'Unione Europea allargata a 27 nazioni, generato anche dalla crescente spinta dei nuovi flussi migratori provenienti dai Paesi poveri e diretti verso i Paesi ricchi.

Il filosofo dell'educazione Edgar Morin, in un testo scritto per l'UNESCO sul finire dello scorso millennio, ha individuato alcuni punti fondamentali per l'educazione delle giovani generazioni europee al mondo che verrà, a partire dall'analisi delle dinamiche globali attuali.

[260] *Ivi*, pp.101-102.
[261] *Ivi*, p.102.

Anche secondo il filosofo francese, come secondo Paulo Freire, la globalizzazione va storicizzata, inserita in un contesto ampio che contempli gli scambi millenari che vi sono stati fra culture differenti in tutte le aree del pianeta, non staticizzata al momento presente, come se rappresentasse un fenomeno assolutamente nuovo.

In questo senso, l'unificazione planetaria - a livello economico, sociale e culturale - va riconosciuta come la possibilità dell'instaurarsi di un' *etica della comprensione planetaria,* inserita in una più ampia concezione di *etica della comprensione*, la quale procede secondo un doppio binario: comprensione degli eventi sociali, attraverso la messa in relazione degli stessi, la confluenza delle parti in un tutto; comprensione interindividuale, fra i singoli individui, al di là delle intolleranze e dei fondamentalismi. Ma la globalizzazione, secondo Morin,

"è *anche conflittuale nella sua essenza. L'unificazione mondializzante è sempre più accompagnata dal proprio negativo, che essa produce come controeffetto: la balcanizzazione*. Il mondo diviene sempre più uno, ma, nello stesso tempo, diviene sempre più diviso. Paradossalmente, è l'era planetaria stessa che ha permesso e favorito il frazionamento generalizzato in Stati-nazione: in effetti, la domanda emancipatrice di nazione è stimolata da un movimento di ritorno alle origini nell'identità ancestrale, che si attua in relazione alla corrente planetaria di omogenizzazione di civiltà, e questa domanda è intensificata dalla crisi generalizzata del futuro.
Gli antagonismi fra nazioni, fra religioni, fra laicità e religione, fra modernità e tradizione, fra democrazia e dittatura, fra ricchi e poveri, fra Oriente e Occidente, fra Nord e Sud si nutrono a vicenda, e a ciò si mescolano gli interessi strategici ed economici antagonisti delle grandi potenze e delle multinazionali votate al profitto"[262].

A partire dall'analisi della globalizzazione e dei rapporti tra culture come eventi del nostro tempo, in cui sono contenuti sia possibilità sia rischi, il filosofo francese individua le sette sfide principali dell'educazione per il futuro nei seguenti punti: riconoscere la cecità della conoscenza; promuovere la conoscenza pertinente; insegnare la condizione umana; insegnare l'identità terrestre; affrontare le incertezze; insegnare la comprensione; progredire verso un'etica del genere umano[263].

Si tratta, in estrema sintesi, di un modello etico-pedagogico basato sulla tolleranza dell'altro in un'ottica di uscita dall'etnocentrismo: dunque accettazione del "diverso" a

[262] Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001, p.69.
[263] Cfr. *Ivi*.

qualsiasi livello – cultura, genere, inclinazione sessuale - e rifiuto del fondamentalismo, in nome dei valori della democrazia.

Slavoj Zizek ha analizzato criticamente la nozione di “diritti umani”, oramai considerata unanimemente dalla politica e dai mass media delle società occidentali come uno dei fattori risolutori e decisivi nelle situazioni di estremo disagio che a diversi livelli – economico, sociale, politico – si verificano nella maggior parte dei Paesi poveri.

Ciò che il filosofo sloveno mette in questione è anzitutto se i diritti umani costituiscano davvero una nozione apolitica o se invece non siano espressione di una politica della supremazia adottata dall’Occidente, che attualmente si palesa attraverso questa particolare concezione del diritto in ottica universalista.

In questo senso, le categorie della tolleranza e del dialogo multiculturale, secondo Zizek, sono categorie in realtà astratte e vuote, se non vi è possibilità di una reale espressione dei soggetti appartenenti alle minoranze etniche; la stessa *etica della comprensione reciproca* è vista dal filosofo sloveno come una sorta di ricatto liberale delle attuali forme di democrazia affermatesi in Occidente.

“I *diritti umani delle vittime sofferenti del Terzo Mondo* rappresentano oggi il diritto dei poteri occidentali di intervenire politicamente, economicamente, culturalmente e militarmente nei paesi del Terzo Mondo a proprio piacimento, in nome della difesa dei diritti umani. Un riferimento alla formula della comunicazione di Lacan (secondo la quale il mittente riceve il suo stesso messaggio dal ricevente-destinatario in forma invertita, cioè vera) in questo caso è davvero pertinente. Nella logica dominante dell’interventismo umanitario, l’Occidente civilizzato sta effettivamente ricevendo dal Terzo Mondo vittimizzato il proprio messaggio nella sua forma vera”[264].

Quindi, prosegue il filosofo,

“i *diritti umani* sono, in quanto tali, una falsa universalità ideologica, che nasconde e legittima la reale politica dell’imperialismo occidentale, gli interventi militari e il neocolonialismo”[265].

[264] Zizek S., *Contro i diritti umani*, Il Saggiatore, Milano 2005, p.61.
[265] *Ivi*, p.63.

Il filosofo della seconda generazione della Scuola di Francoforte Jurgen Habermas si è più volte espresso sul dibattito attuale sul multiculturalismo e sulla diversità culturale, analizzandolo prevalentemente dal punto di vista politico.

Secondo Habermas, la sfida politica per le società europee attuali, che si trovano davanti il problema dell'integrazione di culture differenti e conviventi, sta nella negoziazione fra il piano dei diritti individuali e il piano dei diritti collettivi.

Si tratterebbe, cioè, di trovare un equilibrio, sempre dinamico e mai definitivo, fra la piena libertà di scelta del singolo individuo e la piena possibilità di espressione della minoranza - etnica, culturale, di genere - di cui egli fa parte:

"nelle società multiculturali, la convivenza giuridicamente equiparata delle forme-di-vita significa garantire a ogni cittadino tutto un ventaglio di possibilità. Per un verso c'è la possibilità di invecchiare, senza subire umiliazioni, nel mondo tradizionale della propria cultura e di allevare in essa i propri figli, il che significa la possibilità di confrontarsi con questa cultura (così come con qualunque altra), di svilupparla in maniera convenzionale oppure di trasformarla. Per un altro verso c'è la possibilità di dimenticare tacitamente gli imperativi di questa cultura oppure di dichiarare loro guerra in maniera autocritica, continuando a vivere con il rovello di aver rotto i ponti (o addirittura con una sorta d'identità scissa). La trasformazione accelerata delle società moderne fa saltare tutte le forme di vita stazionarie. Le culture restano in vita solo se traggono dalla critica e dalla secessione la forza per autotrasformarsi"[266].

L'attivista politico ambientalista Alexander Langer (1946-1995) si è dedicato al tema della convivenza di gruppi etnici differenti su uno stesso territorio, anche a partire dalla sua esperienza personale di nativo di Bolzano, una città divisa a metà fra comunità italiana e comunità tedesca.

Nel suo decalogo per la convivenza inter-etnica, Langer cerca propriamente questo equilibrio fra la libertà delle scelte culturali dell'individuo e l'assicurazione della parità dei diritti collettivi di tutte le comunità. Un ruolo fondamentale, nelle relazioni inter-etniche, è affidato ai singoli individui che riescono a fungere da ponte fra una cultura e l'altra, o per motivi di appartenenza identitaria doppia, o per una scelta etica e ideale volta al bene della collettività.

L'attivista di Bolzano era infatti ben consapevole

[266] Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, p.91.

"dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono *traditori della compattezza etnica*, ma non *transfughi*…
Accanto all'identità e ai confini più o meno netti delle diverse aggregazioni etniche è di fondamentale rilevanza che qualcuno, in simili società, si dedichi all'esplorazione e al superamento dei confini: attività che magari in situazioni di tensione e conflitto assomiglierà al contrabbando, ma è decisiva per ammorbidire le rigidità, relativizzare le frontiere, favorire l'inter-azione"[267].

Anche il giornalista apolide naturalizzato italiano Gad Lerner si è recentemente soffermato sul tema delle identità nell'ambito della società della globalizzazione.

L'identità, secondo Lerner, costituisce una delle questioni più spinose e controverse del mondo attuale, in quanto sempre più spesso rappresenta una reazione di controffensiva alla perdita delle patrie culturali determinata dal movimento di unificazione/omologazione planetaria a livello economico e culturale a cui si sta assistendo.

Come reazione ad un mondo che tende ad unificare economie, culture, popolazioni – attraverso fenomeni quali le nuove migrazioni di massa dai Paesi del Sud del mondo o l'avvento della comunicazione a distanza tramite Internet, alcune comunità umane tendono a chiudersi in una piccola patria, attraverso cui trovare un'identificazione forte e un'esclusione altrettanto forte da tutto ciò che non è associato a questo luogo, spesso percepibili più a livello immaginario che a livello reale. Si assiste così a un processo di continuo ribaltamento di identità che diventano sempre più piccole e particolari e sempre più "contro" tutto ciò che di fatto le circonda.

Tale processo è particolarmente visibile nella sfera della politica, dove negli ultimi anni alcune tematiche storicamente care alla destra – quali ad esempio la difesa e la conservazione delle tradizioni locali – sono diventate prevalente appannaggio dei movimenti della sinistra ecologista e radicale, mentre tematiche appartenenti storicamente alla sinistra – come ad esempio la rivendicazione del diritto alla differenza – vengono ribaltate e riprese dalla *nouvelle droite* ideata dal filosofo francese Alain de Benoist[268].

Un discorso a parte merita poi la continua crescita di consenso, riscontrata in questi ultimi anni, di alcuni movimenti autonomisti che si rifanno a immaginarie identità ancestrali – si vedano ad esempio i richiami alla "identità padana" dei movimenti

---

[267] Langer A., *La scelta della convivenza*, e/o, Roma 1995, pp.39-40.
[268] Cfr. Lerner G., *Tu sei un bastardo. Contro l'abuso delle identità*, Feltrinelli, Milano 2005.

politici del Nord Italia - sia per differenziarsi dal resto della popolazione italiana, sia per formare una coesione comunitaria degli italiani settentrionali (o almeno di quelli fra loro che aderiscono a questa idea) contro la popolazione immigrata.

Pare, insomma, che il concetto di identità culturale, nell'epoca attuale, venga spesso estremizzato e confuso al fine di difendere cause singole, ristrette e particolari – private o pubbliche che siano – che non hanno a che vedere con la complessa storia dell'identità di ogni popolo e di ogni singolo individuo, una storia che si fa e si rifà nel corso dei decenni e dei secoli, che si costruisce passo dopo passo e non necessariamente seguendo un percorso lineare, che non ha nulla a che fare con quei caratteri fissi, immutabili, monolitici in cui vorrebbero staticizzarla gli attuali difensori del cosiddetto "differenzialismo culturale".

Paulo Freire, dal canto suo, nell'ultima fase della sua produzione ha affrontato più volte il tema dell'identità culturale, con particolare riferimento ai testi dedicati alla tematica della formazione degli insegnanti e degli educatori.

Già in una lettera rivolta agli educatori di strada brasiliani del 1987, Freire raccomanda ad essi di trattare i *meninos de rua* prima di tutto come persone, come esseri umani portatori di una sottocultura di ribellione in quanto abbandonati o incompresi dalle loro famiglie: si sta parlando, nella prospettiva freireana, di ragazzi ai quali ancora più che i beni materiali è stato tolto l'affetto, privazione da cui deriva l'atteggiamento aggressivo e rivendicativo che non va però scambiato con quello di una identità "cattiva" per definizione[269].

Nello stesso anno, in un libro-dialogo con il professore nordamericano Ira Shor, il pedagogista si interroga sulle radici culturali della sua metodologia - fondata sulla ribellione alla "cultura del silenzio" - e sulla possibilità di trapianto della stessa nel contesto culturale statunitense, in cui gli studenti vivono mediamente in condizioni economiche benestanti e in uno Stato con regole e diritti democratici più profondamente affermati rispetto al Brasile. Freire sostanzialmente si domanda se l'introduzione della pedagogia degli oppressi negli Stati Uniti non rischi di diventare una invasione culturale al rovescio e quindi una sorta di mancanza di rispetto dell'identità culturale degli studenti nordamericani[270].

---

[269] Cfr. Unesco, *Paulo Freire e educadores de rua. Uma abordagem crítica*, 1987.
[270] Cfr. Freire P., Shor I., *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

In un altro testo del 1993, *Professora sim, tia não* (*Professoressa sì, zia no*) - sempre dedicato al tema della formazione docente, Freire redige dieci lettere indirizzate alle professoresse della scuola pubblica brasiliana.

L'ottava lettera è dedicata specificamente al tema del ruolo dell'identità culturale nel processo educativo, in particolare durante la lezione scolastica, in cui sono presenti ragazzi provenienti da contesti culturali diversi: dalla città o dai sobborghi, dai quartieri borghesi o dalle favelas. Questa conformazione multipla della classe, a volte, può portare il professore a fare una scelta escludente nei confronti degli studenti più svantaggiati – cioè di quelli che vengono da situazioni di emarginazione sociale – a causa di alcuni problemi linguistici o di comprensione dei programmi proposti che possono generarsi durante l'ora di lezione.

Su questo punto, Freire afferma:

"jamais disse ou sequer sugeri que as crianças das classes populares não devessem aprender o chamado *padrão culto* da lingua portuguesa do Brasil, como às vezes se afirma. O que tenho dito é que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Por exemplo, se há um *padrão culto* è porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal? Na verdade, o que tenho dito e por que me bato é que se ensine aos meninos e meninas populares o padrão culto, mas, ao fazê-lo, que se ressalte:

a) que sua linguagem è tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam.
b) Que mesmo assim é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia *dominantes* para que:
1. diminuam as desvantagens na luta pela vida;
2. ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo"[271].

[271] "Giammai ho detto né suggerito che i bambini del popolo non dovessero apprendere il cosiddetto *modello colto* della lingua portoghese del Brasile, come a volte si afferma. Quello che ho detto è che i problemi del linguaggio riguardano sempre questioni ideologiche e con esse questioni di potere. Per esempio, se c'è un *modello colto* è perché ce n'è un altro considerato incolto. Chi ha delineato il modello colto come tale? In realtà, quello che ho detto e perché mi batto è che si insegni ai ragazzi e alle ragazze del popolo il modello colto, ma che, nel farlo, si evidenzi: A) che il loro linguaggio e tanto ricco e tanto bello quanto quello di coloro che parlano il modello colto, ragione per cui non devono vergognarsi di come parlano. B) Che ciò nonostante è fondamentale che apprendano la sintassi e la prosodia *dominanti* affinché: 1) abbiano meno svantaggi nella lotta per la vita; 2) guadagnino uno strumento fondamentale, per la lotta necessaria contro le ingiustizie e le dominazioni di cui sono bersaglio". Freire P., *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, Olho d'Água, São Paulo 1993, pp.99-100 (mia traduzione dal portoghese).
Il titolo *Professoressa sì, zia no* deriva dall'usanza diffusa nelle scuole elementari brasiliane di chiamare la professoressa "zia", a dimostrazione di confidenza e affetto degli alunni. Freire, però, mette in guardia il lettore rispetto al fatto che la "zia" rischia non solo di essere squalificata professionalmente, ma anche di assumere un ruolo compiacente, tutto basato sulla sua presunta vocazione amorevole ad insegnare, che

La riflessione più compiuta e sistematica sul tema dell'identità culturale, comunque, viene offerta dal pedagogista brasiliano ancora nell'ultimo dei suoi scritti pubblicati in vita e dedicati al tema della formazione dei formatori, *Pedagogia dell'autonomia*.

In questo testo, il concetto di identità culturale viene trattato approfonditamente in un paragrafo del primo capitolo, intitolato per l'appunto "Insegnare esige il riconoscimento e l'assunzione dell'identità culturale".

Nella prospettiva di Freire, il concetto di identità risulta strettamente legato al concetto di assunzione: l'essere umano – condizionato storicamente e socialmente, eppure libero di prendere decisioni – sceglie di assumersi la sua identità, la sua maniera di pensare e di agire, nella maggioranza delle situazioni della sua vita sociale e personale.

Va da sé che non si tratta di una libertà assoluta e incondizionata, bensì di una possibilità di scelta all'interno di limiti e anche di condizionamenti ben circoscritti, inclusi quelli dovuti all'appartenenza culturale dell'individuo.

Si tratta, però, di un'appartenenza identitaria e culturale mai statica e chiusa, bensì dinamica, aperta, in continuo movimento e mutamento e che interpella direttamente il libero arbitrio dell'essere umano, individuo che costruisce e che fa la propria storia.

In *Pedagogia dell'autonomia*, Freire rifiuta le ricette pedagogiche provenienti dai tecnicismi, convinto che ogni essere umano può trovare la strada a partire dalla consapevolezza di se stesso e del contesto sociale, economico e culturale che lo circonda.

Come egli afferma, infatti,

> "l'apprendimento della capacità di *assumersi* da parte del soggetto è incompatibile con l'*elitarismo autoritario* di chi si ritiene padrone della verità e del *sapere complesso*"[272].

In questa prospettiva, l'assunzione dell'identità culturale emerge non come una ricetta già preparata a base di multiculturalismo e antirazzismo di matrice buonista o moralista,

---

potrebbe relegarla anche nell'assoggetamento politico quando si tratta di lottare per i suoi diritti di lavoratrice (salario, ore lavorative, miglioria delle strutture scolastiche, ecc.). Da qui l'idea di preferire sempre il termine "professoressa", a scanso di equivoci.

[272] Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, già cit., p.36.

bensì come un processo personale lungo e faticoso, fatto di condizionamenti e di libertà, di pregiudizi e stereotipi e di superamento degli stessi.

La Pedagogia dell'autonomia chiama ogni essere umano – e nel caso specifico ogni insegnante e ogni educatore – alla sfida del riconoscimento e dell'assunzione della sua identità culturale: si tratta, cioè, di una pedagogia della domanda.

In questo caso, fra le domande che gli insegnanti e gli educatori di oggi dovrebbero porsi vi sono senza dubbio le seguenti: quali sono i tratti profondi della mia identità professionale e personale? La mia identità di educatore è razzista o antirazzista? È una identità aperta alla relazione umana con tutti o privilegia le relazioni con le persone appartenenti alle classi sociali benestanti? È una identità che considera che i poveri sono tali a causa di concrete circostanze storiche e sociali – e a partire da queste possono emanciparsi – o ritiene che le cause della povertà sono l'incapacità personale e il volere divino?

Si tratta di domande radicali e forse per alcuni versi fastidiose, ma utili e necessarie al fine di sgombrare il campo da quegli stereotipi e pregiudizi ancora fortemente presenti nella società brasiliana (e non solo).

Paulo Freire, intellettuale caratterizzato da una forte radice popolare, ha la capacità di penetrare a fondo nei pregiudizi razziali e di classe diffusi nella società brasiliana contemporanea e ne fornisce un lungo elenco di cui si riportano alcune frasi molto significative:

"il nero è geneticamente inferiore al bianco. Peccato, è la scienza a dircelo…
Maria è una nera, ma è buona e competente…
Costui è un buon uomo. È *nordestino* ma è serio e servizievole…
Quando il nero non sporca entrando, sporca uscendo"[273].

Anche in una società come quella brasiliana, fondata sul pluralismo culturale e sul meticciato, le persone che lavorano nel campo dell'educazione devono fare i conti con tali preconcetti, rivolti in particolare verso le genti più povere di origine africana.

Nell'Italia di oggi, la sfida proposta da Paulo Freire risulta attuabile nel ramo dell'educazione interculturale chiamato "formazione interculturale degli insegnanti".

[273] *Ivi*, p.105. L'aggettivo *nordestino*, cioè persona originaria del Nordeste del Brasile, si usa spesso in senso dispregiativo esattamente come si usava l'aggettivo "meridionale" nel Nord Italia nel periodo delle migrazioni interne.

L'immigrazione dai Paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'Est europeo diretta verso la nostra Penisola, ha portato a una ragguardevole crescita della popolazione straniera presente sul nostro territorio, che oggi supera abbondantemente i 3 milioni di unità[274].

In molti casi, si tratta di lavoratori che, superata la prima fase di migrazione, vengono raggiunti dalla moglie e dai figli, ricostituendo così il nucleo familiare fuori dalla loro patria.

Nella scuola italiana, la conseguenza più rilevante di questo fenomeno è l'aumento della presenza di alunni con cittadinanza non italiana: il rapporto 2006/2007 del Ministero della Pubblica Istruzione afferma che tale presenza ha ormai toccato il mezzo milione di unità[275].

Sono alunni provenienti da tutto il mondo e dai contesti sociali e culturali più diversi: basti pensare che le prime 5 nazionalità più diffuse – rumena, albanese, marocchina, cinese ed ecuadoriana – già provengono da 4 continenti diversi. A ciò va aggiunto che i genitori di questi bambini e adolescenti svolgono i lavori più pesanti e meno qualificati e quasi sempre abitano nelle periferie più degradate delle grandi città italiane.

Per gli insegnanti italiani, dunque, è ormai una necessità accostarsi alle esigenze specifiche di bambini che presentano il problema duplice della differenza culturale e dello svantaggio sociale.

Dal punto di vista della differenza culturale, ad esempio, essa può generare anzitutto problemi di inserimento dovuti alla scarsa padronanza della lingua italiana. A tale proposito, in questi ultimi anni sono state studiate metodologie e tecniche di insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2)[276].

Un problema più sottile, ma ugualmente importante, può essere dato dalle difficoltà di comunicazione culturale in classe. Vi sono alcuni gesti, atteggiamenti e movimenti corporei che assumono significati differenti a secondo dei contesti culturali in cui si esplicitano.

Il silenzio del bambino slavo, considerato segno di rispetto nella sua cultura di origine, può essere interpretato come mancanza di interesse da parte dell'insegnante italiano. Il tempo impiegato dal bambino arabo per svolgere il compito può essere

---

[274] Cfr. Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*, Idos, Roma 2007.

[275] Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2006/2007*, dal sito Internet www.istruzione.it.

[276] Cfr. Vaccarelli A., *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 2002.

interpretato come tempo perso dal docente di cultura italiana, che esige maggiore velocità. Si tratta, allora, di facilitare le strategie di comunicazione interculturale in classe[277].

A tale proposito, da alcuni anni in molte scuole pubbliche viene utilizzata la figura del mediatore culturale, generalmente un immigrato di lungo periodo che dispone di un'ampia conoscenza della cultura italiana e di un ottimo livello di istruzione. La sua funzione generale dovrebbe essere quella di "ponte" fra la società e la cultura del Paese di origine dell'alunno immigrato e la società e cultura del Paese di immigrazione[278].

La sfida freireana inerente il riconoscimento dell'identità culturale, in questo ambito, è percorribile in una doppia direzione, che ricalca la duplice matrice del pensiero del pedagogista brasiliano, marxista da una parte, cristiana personalista dall'altra.

Da un canto, infatti, è necessario preparare gli insegnanti a scorgere nei flussi migratori attuali un fenomeno storico e sociale di ampia portata con delle cause ben precise, prima fra tutte la globalizzazione economica di matrice neoliberale, che determina l'allargamento della forbice nei livelli di sviluppo fra Nord e Sud del pianeta.

Seguendo questa direzione, nei programmi scolastici si potrebbero approfondire la storia sociale, economica e culturale di Paesi che alla civiltà europea risultano pressoché sconosciuti, anche a partire dalle suggestioni portate in classe dagli stessi bambini immigrati (inerenti musica, letteratura, cucina, fiabe, folclore, ecc.).

In questa prospettiva, negli ultimi anni si è parlato di revisione interculturale del curricolo e di didattica interculturale delle discipline. Tali espressioni indicano approcci ai programmi scolastici che promuovano il superamento del punto di vista eurocentrico, tipico dell'insegnamento tradizionale[279].

D'altro canto, però, è necessario evitare il rischio di etnicizzazione del bambino straniero: insistere troppo sulla differenza culturale può voler dire, paradossalmente, metterlo al centro dell'attenzione della classe e al contempo chiuderlo nel ghetto di una diversità inavvicinabile.

---

[277] Cfr. Balboni P., *La comunicazione interculturale nella classe con immigrati*, in Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

[278] Per un approfondimento sulla figura del mediatore culturale si vedano: Fiorucci M. (a cura di), *Incontri*, già cit.; Susi F., Fiorucci M. (a cura di), *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma 2004; Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma 2000.

[279] Cfr. Catarci M., *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma 2004.

In questa prospettiva, si esplicita per gli insegnanti italiani di oggi il richiamo freireano di matrice cristiano-personalista al riconoscimento e all'assunzione dell'identità culturale, ognuno della sua.

Ogni insegnante è una persona con i suoi pregiudizi e le sue aperture, i suoi limiti e le sue potenzialità; ogni alunno, immigrato o italiano, prima di essere il portatore di una cultura e di una società, è una persona unica e irripetibile.

Prima di domandarsi "chi è l'altro", forse, la domanda più pertinente per gli insegnanti di oggi dovrebbe essere "chi sono io". Soltanto a partire dal riconoscimento di se stessi, infatti, si può arrivare alla meta del riconoscimento e del rispetto dell'altro, nell'ottica di un'educazione interculturale rivolta a tutti: insegnanti e alunni, educatori ed educandi, immigrati e autoctoni.

Accanto alle tecniche e alle strategie per l'inserimento degli alunni non italiani, va riattivata una sensibilità al riconoscimento dell'altro come persona, chiunque egli sia e di qualunque cultura faccia parte.

Freire ricorda che una volta, quando era un adolescente timido e insicuro, un semplice gesto di assenso di un professore che correggeva un suo tema davanti alla classe è servito ad infondergli coraggio e fiducia in se stesso[280].

Oggi gli adolescenti e i bambini delle nostre classi – che oramai oltre a chiamasi Sara, Marco, Francesca si chiamano anche Mohammed, Fatima, Pablo – hanno un urgente bisogno di questi gesti di assenso, di avere insegnanti disposti all'ascolto o anche solo a un silenzio che li incoraggi a parlare: situazioni da vivere nella classe di oggi ma che possono essere determinanti per il domani di tutti loro.

Un ulteriore concetto approfondito dall'ultimo Paulo Freire in relazione al tema del multiculturalismo, a completamento del discorso, è proprio il concetto di cultura.

In un dialogo con Donaldo Macedo - apparso su una rivista statunitense a metà degli anni Novanta e recentemente tradotto in Italia, il pedagogista ribadisce che la cultura non può essere mai vista come un monolite, qualcosa di fisso e statico, ma che è necessario sempre comprendere le differenze culturali all'interno della storia e dei rapporti di potere che essa genera.

Il tema dell'analisi della società multiculturale attraverso la lente delle relazioni fra dominanti e dominati, fra discriminazione razziale e di classe, fra colonizzatori e

[280] Cfr. Freire P, *Pedagogia dell'autonomia*, già cit., pp.36-37.

colonizzati, peraltro, mette in contatto Freire con i principali esponenti degli studi culturali e post-coloniali affermatisi negli ultimi decenni in ambito anglosassone e non solo, come ad esempio Stuart Hall, Lawrence Gossberg e Gayatri Chakravorty Spivak[281].

Va svolta un'ulteriore riflessione, poi, sempre in merito al concetto di cultura.

In tutta l'elaborazione teorica di Freire, sin dagli anni Sessanta, emerge l'idea di cultura come prodotto autenticamente umano, attraverso cui la specie umana, nel corso dell'evoluzione storica si è distinta dalle specie animali: la cultura, cioè, viene fuori come tutto ciò che l'uomo è capace di creare, modificando l'ambiente circostante - e quindi modificando il mondo.

Sembra quindi indispensabile approfondire il concetto freireano di cultura per arrivare, in un secondo momento, al concetto di intercultura.

Dal momento che la cultura è definita come un fattore eminentemente storico, essa viene spogliata della sua presunta naturalità e di conseguenza dei tratti assoluti e monolitici che alle volte le vengono attribuiti. Dal momento che la cultura è un fattore profondamente legato all'essere umano, alle comunità umane e al territorio da esse abitato, si può ben comprendere che tutte le culture del mondo sono caratterizzate *in primis* dal fattore della storicità, che conferisce ad esse mobilità e mutevolezza storica.

Si allarga ancora di più la forbice, perciò, attraverso e a partire da questa concezione, rispetto ad un'idea di cultura come entità fissa, monolitica e immobile, quasi frutto della natura o del "destino" anziché prodotto storico e sociale.

Come rilevava João Francisco de Souza,

> "é na luta pela transformação da natureza em cultura e de uma cultura de dominação em uma cultura de libertação, numa palavra, è pela ação do homem trabalhador e da mulher trabalhadora que se constrói uma sociedade aberta"[282].

A partire dall'idea di cultura come creazione sociale e collettiva, anche dalla libera discussione all'interno del Circolo di cultura possono scaturire alcune produzioni

---

[281] Cfr. Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008.

[282] "È nella lotta per la trasformazione della natura in cultura e di una cultura di dominazione in una cultura di liberazione, in poche parole, è attraverso l'azione dell'uomo lavoratore e della donna lavoratrice che si costruisce una società aperta". De Souza J.F., *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, Bagaço, Recife 2001, p.194 (mia traduzione dal portoghese).

culturali, fatte di parole o di altre forme comunicative artistico-espressive (arte figurativa, musica, danza, cinema, poesia, ecc.).

Il Circolo di cultura freireano, allora, può entrare anche nella scuola – e non solo nell'educazione degli adulti – a favore di un'apertura verso l'altro, tramite lo sviluppo di forme di pensiero critico che privilegino l'incontro fra persone provenienti da culture differenti, verso una concezione complessiva di scuola non come istituzione chiusa in se stessa ma come "centro di cultura" aperto al territorio e a tutte le comunità che lo abitano.

5.2 Freire e la critica post-moderna

Una tra le interpretazioni possibili del pensiero del Freire degli ultimi scritti fa riferimento alla corrente filosofica del post-moderno: questa interpretazione prende le mosse in particolare dal testo del 1992 *Pedagogia della speranza* e dall'interpretazione che ne hanno fatto alcuni studiosi brasiliani, nell'ultimo decennio continuatori dell'opera del pedagogista nel Nordeste, quali João Francisco de Souza e Afonso Celso Scocuglia.

La corrente del post-moderno si è affermata a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento in ambito nordamericano, per poi diffondersi anche in ambito europeo negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso.

Fra gli assunti principali di questa corrente culturale – che a partire dalle arti ha raggiunto e influenzato le filosofie, la letteratura, le scienze sociali e anche le discipline scientifiche degli ultimi tre decenni – ne vanno messi in risalto alcuni particolarmente importanti, ossia:

l'argomentazione della fine delle grandi narrazioni e dell'attuale crisi dei paradigmi: secondo questa idea, con il Novecento – in particolare con la caduta del Muro di Berlino e il crollo del socialismo reale – è finita la possibilità di interpretare il mondo secondo una di quelle "narrazioni" comprensive, che nel secolo scorso sono state il marxismo, la psicanalisi, lo strutturalismo. Qualsiasi interpretazione del mondo, sebbene si possano trovare orientamenti culturali differenti e anche piani di incontro e di condivisione,

diventa inevitabilmente e in ultima istanza soggettiva e opinabile, non inquadrabile cioè all'interno di un "paradigma";

l'argomentazione della morte delle ideologie: con la fine del mondo bipolare e la vittoria globale del capitalismo, si introduce l'idea che qualsiasi sistema politico ideologico – facendo riferimento agli esempi del socialismo reale e dei totalitarismi di estrema destra nel Novecento – non sia più valido come forma di governo negli stati-nazione contemporanei. Venendo a morire le ideologie, si afferma anche l'idea di una pacificazione planetaria, da perseguire però attraverso alcune "guerre culturali" per l'affermazione della cultura occidentale su tutte le altre culture del pianeta, che sostituiranno via via i conflitti ideologici, sociali e di classe, ritenuti non più attuali e fondamentali;

l'argomentazione della perdita di importanza di Marx e Freud come riferimenti basilari della cultura contemporanea, come lo erano stati fino agli anni Settanta, e del recupero di Nietzsche e di Heidegger quali figure che meglio esprimono la contemporaneità: di Nietzsche si riprende il nichilismo, l'idea cioè dell'impossibilità per l'individuo di comprendere il mondo, ma in una versione moderata che non ne contempla il "tragico eroismo"; di Heidegger, invece, si riprende l'idea della fondamentale linguisticità del mondo, ossia del primato del linguaggio sull'essere, ma estremizzandola fino a giungere alle idee del mondo come universo simbolico (o ludico) e della smaterializzazione di tutto ciò che è materiale.

In Italia il principale teorico del post-moderno è stato il filosofo Gianni Vattimo, che in diverse opere degli anni Ottanta ha parlato di "pensiero debole", intendendo con questa espressione un pensiero svuotato da ogni riferimento ideologico a fondamentalismi e totalitarismi politici, ma anche a teorie strutturali sul reale, che secondo la sua opinione avrebbe contribuito a creare finalmente un uomo più "umano"[283].

Il critico letterario e saggista Romano Luperini in questi ultimi anni ha espresso alcune posizioni molto critiche nei confronti della diffusione della corrente del post-

[283] Si veda ad es. Vattimo G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985.

moderno, rilevando in essa la principale causa del decadimento culturale e della perdita di importanza del ruolo dell'intellettuale nell'Italia dell'ultimo trentennio.

Secondo Luperini, l'intellettuale in Italia sta perdendo di importanza e attualmente si sta rasentando il livello della non necessità di questa figura. L'estremo specialismo disciplinare e la diffusione dell'industria culturale di massa – due fenomeni riscontrabili a partire dalla fine degli anni Settanta – hanno sancito il passaggio del ruolo dell'intellettuale da critico dei fenomeni culturali a tutto tondo a specialista di un settore, al quale non è dato di esprimere pareri su tutto quanto al di fuori del suo particolare. Ne viene fuori un indiscutibile ridimensionamento del ruolo e della funzione intellettuale, che oggi si limita ad essere parte integrante, nella maggioranza dei casi, dei fenomeni commerciali e industriali di massa.

Il post-moderno ha preso piede anche nella letteratura, dove in ambito critico e in diversi manuali scolastici si nota il progressivo mutamento del tradizionale "canone", basato sulla ripartizione delle opere per periodi storici e dunque anche per contesti sociali, in una semplice ripartizione per generi: si tratta, in sostanza, di un processo di progressiva destoricizzazione degli autori e di sradicamento dai contesti in cui essi hanno vissuto.

Luperini, comunque, sostiene che i nuovi eventi conflittuali a livello mondiale che hanno aperto il XXI secolo – quali la caduta delle Torri gemelle e le guerre in Afghanistan e in Iraq – stanno determinando la caduta degli assunti su cui si reggeva lo stesso post-moderno e l'apertura e a nuove possibili correnti culturali e di pensiero:

"sta nascendo una generazione nuova di intellettuali. Hanno fra i 25 e i 30 anni, si formano nel clima dell'11 settembre e delle guerre preventive e non ne possono più dell'ilare nichilismo dei padri, del loro narcisismo vuoto e soddisfatto. Sanno di essere a una soglia estrema. Vogliono nuove responsabilità, chiedono punti di riferimento, esigono progetti. Nel frattempo gli immigrati provenienti dall'Est e dal Sud del mondo entrano nelle nostre scuole, imparano la nostra lingua, mescolano i loro figli ai nostri, portano nel nostro mondo la memoria e la coscienza di imprese tragiche e incancellabili, e si apprestano a farle vivere all'interno della nostra cultura, della nostra letteratura, della nostra filosofia. Forse sono solo piccoli segnali di un possibile rinnovamento. Ma possono essere un appiglio per poter ripartire"[284].

Per quanto concerne l'interpretazione post-moderna di Freire, questa si basa su alcune idee ed affermazioni che ricorrono negli scritti degli anni Novanta del pedagogista,

[284] Luperini R., *La fine del postmoderno*, Guida, Napoli 2005, p.22.

come ad esempio: la critica a qualsiasi forma di determinismo storico, incluso quello di matrice marxista; l'idea conseguente della storia come possibilità e non-necessità, sogno, utopia e speranza; l'importanza riconosciuta alla soggettività all'interno della storia e l'idea dell'essere umano come essere in ultima istanza inconcluso.

A tutto ciò vanno aggiunti alcuni richiami all'essere "post-modernamente progressisti" che Freire fa a varie riprese negli ultimi scritti.

De Souza e Scocuglia, a partire da questi assunti, traggono alcune conclusioni sull'attualità di Paulo Freire nella società post-moderna di oggi, che evidenzierebbero il profilo di un pensatore post-ideologico, che ha superato l'ottica marxista e addirittura scettico sulla possibilità di una rivoluzione socialista della società brasiliana[285].

Si tratta, alla luce di quanto affermato e sulla base di una comparazione svolta con i testi di Freire in questione, di interpretazioni che in questa sede si ritengono quanto meno forzate, se non fuorvianti.

La concezione della storia come possibilità e l'idea del peso della soggettività nella storia - unitamente alla concezione dell'essere umano come essere inconcluso, quindi portatore di libero arbitrio e di cambiamenti che nelle sue stesse scelte influenzano la storia – non significa affatto rinuncia a una rivoluzione complessiva della società e delle relazioni umane.

Anzi,

"sognare non è solo un atto politico necessario, ma anche una caratteristica della forma concreta storico-sociale di essere donne e uomini. Fa parte della natura umana che, al di dentro della storia, si trova in permanente processo di divenire…
La comprensione della storia come *possibilità* e non *determinismo*, a cui ho fatto riferimento in questo saggio, sarebbe inintelligibile senza il *sogno*, così come la concezione *determinista* non può che negarlo, considerandosi incompatibile con esso"[286].

Va poi considerato che lo sguardo del pedagogista proviene da un Paese che è stato da sempre annoverato fra i giganti del Terzo mondo, alla periferia del sistema capitalistico mondiale, in cui si sono affermate categorie politiche in larga misura differenti da quelle degli stati-nazione europei e anche della democrazia multiculturale nordamericana.

[285] Cfr. De Souza J.F., *Atualidade de Paulo Freire*, già cit.; Scocuglia A.C., *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Editora Universitaria João Pessoa, 1999.
[286] Freire P., *Pedagogia della speranza*, già cit., p.113.

Si tratta, infatti, di un Paese in cui le idee progressiste sono spesso provenute dai settori cattolici, in particolare dalla Teologia della liberazione; in cui l'influenza della cultura marxista, per motivi tanto geografici quanto politici, è stata senza dubbio minore che in Europa; in cui il Partito comunista è stato costituito da una piccola minoranza fuorilegge fino al 1980 e l'Unione sovietica è stata vista più come un miraggio lontano che come un modello da imitare; in cui, infine, le idee socialiste sono circolate in una logica democratica libertaria – la liberazione del popolo, appunto – più che nel senso di un progetto strettamente politico-istituzionale.

Considerato tutto ciò, bisogna dunque inquadrare il pensiero di Freire nel contesto culturale da cui proviene, quando egli afferma che

"ciò che non era valido nell'esperienza del cosiddetto *socialismo reale* non era, in modo preponderante, il sogno socialista, ma la sua cornice autoritaria – che lo contraddiceva e di cui hanno colpa non solo Stalin, ma anche Marx e Lenin -, così come il positivo nell'esperienza capitalista non era e non è il sistema capitalista, ma la cornice democratica in cui si viene a trovare. In questo senso, anche lo smantellamento del mondo socialista autoritario – che, in molti aspetti, può essere considerato una specie di inno alla libertà e che sta lasciando stupefatte, attonite, senza direzione, tante teste, prima bene allineate – ci offre la possibilità straordinaria, anche se difficile, di continuare a *sognare* e a lottare per il *sogno* socialista, depurandolo dalle distorsioni autoritarie dal totalitarismo ripugnante, dal settarismo cieco. Per questo ho l'impressione che fra qualche tempo sarà anche più facile la lotta democratica contro la malvagità del capitalismo. Si fa necessario, tra l'altro, superare l'eccessiva sicurezza nelle certezze con cui molti marxisti si dicevano *moderni* e diventare, riconoscendoci umili davanti alle classi popolari, *postmodernamente* meno sicuri di certezza. Progressivamente postmoderni"[287].

La posizione espressa da Freire, in sintesi, richiama un'idea di società socialista, inserita però in un sistema culturale che non si rifà a una concezione ortodossa del marxismo e in un sistema politico democratico che non limiti la libertà dei diritti individuali. Si è ben lontani, perciò, dalle idee elencate in precedenza che connoterebbero il pedagogista brasiliano come pensatore post-moderno.

Un'ulteriore argomentazione, poi, va richiamata a chiarire ulteriori possibili equivoci.

Il Metodo Paulo Freire - elaborato negli anni Sessanta del Novecento e inserito sin da allora in un quadro ideologico di cui il marxismo era soltanto una fra le componenti – contiene una concezione del linguaggio del tutto peculiare, secondo cui le singole parole e le singole frasi formate e successivamente scritte dall'alfabetizzando influenzano

[287] *Ivi,* p.117-118.

direttamente la formazione della sua visione del mondo: lettura della parola, lettura del mondo, come il pedagogista stesso era solito dire.

Su questo metodo e su queste idee, sebbene mutate ed aggiornate, il pedagogista ha costruito più di quarant'anni di lavoro e di pubblicazioni scientifiche.

Tale concezione linguistica contraddice *in nuce* l'assunto delle filosofie post-moderniste che hanno teorizzato la linguisticità del reale, lo svuotamento del significato della parola come senso e l'importanza del linguaggio come sistema di simboli, smaterializzandolo dal significato concreto e recuperando in modo parziale l'eredità culturale di Martin Heidegger. Se Freire avesse concordato con questi presupposti e da questi fosse partito, sarebbero stati sostanzialmente impossibili l'elaborazione del suo stesso metodo e della sua stessa pedagogia.

5.3 Un breve percorso didattico letterario: l'identità in Tabucchi

Donatello Santarone, in diversi saggi e articoli, ha mostrato come la letteratura possa fungere da luogo di mediazione, in quanto sguardo privilegiato di uno scrittore su contesti culturali "altri", da proporre anche a scuola come alternativa possibile per la decolonizzazione di un immaginario – non solo letterario, ma anche storico, geografico, economico - ancora fortemente italo ed eurocentrico.

Da questo presupposto, Santarone giunge alla formulazione della categoria della "mediazione letteraria", che

> "non è un luogo di coesistenza pacifica degli opposti, una terra di nessuno dove si allineano, privi di ordine gerarchico, parole e pensieri. Essa, al contrario, è lo spazio del conflitto tra differenti tradizioni, tra molteplici orizzonti di senso, tra scelte di carattere artistico, morale, politico. Scegliere un determinato universo simbolico, cioè una lingua e un contenuto specifici al posto di un'altra lingua e di un altro contenuto, significa scegliere, da parte dell'autore, una certa idea di uomo, di società, di storia, significa esprimere una visione del mondo necessariamente parziale e condizionata dai repertori linguistici, dagli apparati ideologici, dai corredi concettuali che in una determinata epoca si offrono all'individualità espressiva come possibile e limitata scelta creativa"[288].

[288] Santarone D., *La mediazione letteraria. Percorsi interculturali su testi di Dante Tasso Moravia Fortini Arbasino Defoe Tournier Coetzee Emecheta Saro-Wiwa*, Palumbo, Palermo 2005, p.14.

Lo scrittore, dunque, diventa una sorta di mediatore culturale, di osservatore privilegiato di un contesto sociale, culturale, economico, tanto se scrive sulla sua cultura di origine e i suoi testi si diffondono in altri Paesi, quanto se scrive su contesti culturali differenti da lui vissuti in prima persona.

Nel primo caso, vanno citati i cosiddetti “scrittori migranti”, un vero fenomeno letterario che ha preso piede in Italia dall’inizio degli anni Novanta, in contemporanea con l’intensificazione dei flussi migratori provenienti dai Paesi poveri e diretti verso il nostro Paese. Si tratta di scrittori che hanno vissuto l’esperienza dell’emigrazione e che scelgono di raccontarla agli italiani, sia per favorire una sensibilizzazione dell’opinione pubblica su questo tema, sia per raccontare la loro vicenda personale, uscendo dai classici stereotipi del lavavetri o del delinquente per riconsegnarsi al Paese di immigrazione prima di tutte come persone[289].

Nel secondo caso, invece, vanno citati i grandi scrittori italiani del Novecento che hanno fornito rappresentazioni di Paesi sconosciuti al nostro immaginario, oppure conosciuti solo attraverso pochi ed errati stereotipi: Franco Fortini, Alberto Moravia, Pier Paolo Pasolini, Alberto Arbasino ed altri, fra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta, hanno fornito rappresentazioni a metà strada fra il letterario e il documentaristico di Paesi sconosciuti alla stragrande maggioranza degli italiani di allora e di oggi, come l’India e la Cina.

Franco Fortini, ad esempio, nel 1955 si trovò a far parte di una delegazione di intellettuali italiani in Cina – di cui fecero parte fra gli altri anche Norberto Bobbio e Pietro Calamandrei – e l’anno successivo riportò la sua esperienza di viaggio e le impressioni suscitategli da quel Paese nel testo *Asia Maggiore*.

Questo testo, raccontando la storia concreta e quotidiana della Cina socialista a ridosso della rivoluzione socialista del 1949 guidata da Mao Zedong, costituisce un documento straordinario sulla realtà di un grande Paese extra-europeo spesso non contemplata dai libri di testo e dai programmi scolastici.

Fortini, poi, compie la precisa scelta narrativa di parlare dell’Italia parlando della Cina, attraverso continui tentativi di trovare riferimenti più prossimi alla sua società e cultura di origine, sfidando e contraddicendo un contesto che ne pare invece così

[289] Fra le opere di scrittori migranti che hanno riscosso maggior successo editoriale nell’ultimo periodo, vanno ricordate *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio* dell’algerino immigrato a Roma Amara Lakhous (e/o, Roma 2006) e la raccolta di racconti *Pecore nere* delle scrittrici migranti di seconda generazione Gabriella Kuruvilla, Ingy Mubiayi, Igiaba Scego e Laila Waida (Laterza, Roma-Bari 2005).

lontano. Ciò si verifica soprattutto a partire dall'osservazione della condizione del proletariato e sottoproletariato cinese e accomunandone l'esperienza e le condizioni di vita a quella delle classi popolari italiane.

"L'Italia non pare tanto lontana; e veramente vien fatto di pensare che questi contadini e i nostri si intenderebbero benissimo e subito fra di loro , solo che non li dividesse il linguaggio, tanto simili sono i problemi e le abitudini. Penso ai contadini di Scotellaro, nel febbraio di quest'anno, a Tricarico; come sarebbe forse difficile per costoro intendersi con i contadini tedeschi o francesi e come invece si sentirebbero subito a casa propria, qui, a questa tavola"[290].

Al di là dei confronti con la nostra realtà e anche delle passioni politiche, le descrizioni di alto valore letterario e poetico dell'intellettuale fiorentino possono davvero aprire varchi di curiosità utili alla scoperta di un Paese-continente sconosciuto; si immagini, ad esempio, come il passo che segue potrebbe stimolare la curiosità e l'immaginario degli studenti italiani sulla Cina, coinvolgendo anche i numerosi studenti cinesi presenti nelle classi italiane nella spiegazione della geografia del loro Paese e avviando così un confronto collettivo.

"Oltrepassate le case del paese, ci avviamo per la campagna, tutta colorata dal sole. Un grosso, gonfio gatto grigio, si scalda vicino ad un muretto. Su di uno spiazzato qualche contadino lavora alla molitura del riso, facendo trascinare a due cavalli i grandi pesanti rulli di pietra. Tra le file dei gelsi e dei salici rossi vanno gruppi di contadine in vesti blu e verdi; e carrette di fieno. L'aria è fresca. Qualche betulla bianca fa sentire prossimo l'inverno. Le ombre sono viola e miti. Il sentiero sale verso una collina…
Ora, andando sulla terra battuta del sentiero, fra gli alberi, con il largo orizzonte davanti a noi e il vento che agita rami ed erbe, ci sentiamo davvero in questo paese. Discorriamo fra noi dell'Italia, naturalmente; non senza, di tanto in tanto, l'ingenuo stupore di essere quaggiù, nelle pianure mancesi, e di guardare di quaggiù il nostro piccolo mondo"[291].

Si tratta soltanto di uno fra i possibili esempi di come la classe possa trasformarsi - come affermato ancora da Romano Luperini - in "comunità ermeneutica", a partire da una suggestione letteraria per arrivare a un confronto aperto e critico sulla stessa:

"operando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica. Una comunità è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide – o può dividersi – durante

---

[290] Fortini F., *Asia Maggiore. Viaggio nella Cina e altri scritti*, Manifestolibri, Roma 2007, p.96.
[291] *Ivi*.

l'atto ermeneutico. Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sopranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni. Leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite. Solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti. Lo studente può così apprendere a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, nella consapevolezza del carattere comunque relativo e parziale della propria interpretazione, ma anche della sua responsabilità etico-civile, e dunque della sua dignità e necessità"[292].

Una delle tematiche che ha percorso trasversalmente la letteratura del Novecento è senza dubbio la crisi dell'identità nell'uomo contemporaneo, descritta da diversi scrittori via via come identità incerta, frammentata, plurima, insomma come una pluralità di appartenenze all'interno dello stesso individuo.

Non si può non scorgere, dietro a queste tematiche, l'influenza del pensiero di Sigmund Freud e delle idee della psicoanalisi, affermatesi fra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento negli ambienti europei borghesi di elevato livello culturale. Freud, infatti, fu tra i primi pensatori a teorizzare la "terzietà" dell'io, ossia il fatto che l'identità di un individuo non sia un blocco unico omogeneo, come prima si era sempre ritenuto, ma che in realtà comprenda tre parti: l'istintualità costituita dall'Es, la razionalità e il divieto costituiti dal Super Io e la mediazione costituita dall'Io. È a partire da queste tre diramazioni che l'identità di una persona si costituisce sia con la sua parte razionale, ma anche con la sua parte inconscia, rappresentata da sogni, lapsus linguistici, desideri inconsapevoli[293].

Anche Franco Fortini, a partire dal ricordo di un episodio d'infanzia riportato nei suoi appunti autobiografici recentemente pubblicati, si interrogava in maniera sentita e inquietante su questi aspetti:

"quando avevo dieci o dodici anni, la sera dell'ultimo dell'anno, e i miei genitori erano usciti per uno spettacolo o una cena con gli amici, andavo a mezzanotte a mettermi davanti allo specchio e lì giuravo a me stesso di durare così com'ero, di continuare a scrivere poesie per tutta la vita e di non diventare mai come gli altri, come gli adulti. Ora ho sessant'anni e mi pare di aver tenuto fede a quella promessa, non sono mai diventato del tutto un adulto, certe volte mi chiedo se la vita debba ancora cominciare. Tutto questo potrebbe essere anche sereno, se non felice. Qualche volta mi dà angoscia. Se ho scritto tanto, in

[292] Luperini R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998, p.15.
[293] Cfr. Freud S., *L'io e l'Es*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

versi e in prosa, se ho tradotto tanto e se ho lavorato senza requie per quasi quarant'anni è perché non sono mai riuscito a capire chi fosse veramente quello che in me lavorava e scriveva. Questa divisione, questi rapporti con uno sconosciuto, si chiamano con certi nomi; e sono i nomi che vengono dati dalle religioni e dalle psicologie. Non ce la faccio più a cercare di sapere se sono una persona o due o cinque. Non so chi sono e devo confessare che non me ne importa più"[294].

Costruire oggi un percorso didattico sul tema dell'identità plurima dell'essere umano nella letteratura del Novecento, oltre a motivo di scoperta di possibili curiosità letterarie e culturali per gli alunni, può essere utile per avviare un confronto in classe sui temi dell'identità e dell'alterità, mettendoli in relazione anche con la presenza di persone provenienti da culture "altre" nella nostra società e nella scuola stessa.

Sarebbe utile anche per dare uno spunto di riflessione agli studenti sul fatto che ogni essere umano ha diverse appartenenze, diverse identità, non si costituisce come un blocco monolitico e ancor meno può venire etichettato esclusivamente sulla base della sua cultura di appartenenza o di provenienza.

In questa sede, si è scelto di realizzare un piccolo esempio di possibile percorso didattico su questi temi a partire dalla lettura delle opere di Antonio Tabucchi (1943), uno dei maggiori scrittori e intellettuali italiani contemporanei, i cui contributi appaiono fortemente legati anche ad alcune tematiche dell'educazione interculturale.

Il problema dell'identità in Tabucchi si avverte anzitutto nella figura dello scrittore stesso, spesso descritto ai lettori come un menzognero portatore di illusioni.

Va considerato che lo scrittore toscano, dopo la prima fase della sua produzione degli anni Settanta, sceglie il Portogallo come ambientazione privilegiata dei suoi racconti, riportandone non solo i luoghi, ma anche e soprattutto il clima culturale e un certo modo di sentire difficilmente traducibile nell'universo italiano. Lo scrittore stesso, dunque, diventa un'identità in crisi, doppia, quasi di passaggio, uno "scrittore portoghese di espressione italiana", come è stato definito da António Mega Ferreira[295].

Ciò risulta particolarmente evidente nell'opera *Requiem* (1991), scritta in seguito a un sogno direttamente in lingua portoghese e tradotta solo in un secondo momento in italiano: per un momento, cioè, l'identità dello scrittore diventa "alloglotta", scegliendo di esprimersi in un linguaggio inconscio differente dalla madrelingua.

---

[294] Fortini F., *Un giorno o l'altro*, Quodlibet, Macerata 2006, ritaglio di copertina e p.513.

[295] Mega Ferriera A., *Tabucchi, escritor português de expressão italiana*, in AA.VV., *Antonio Tabucchi: geografia de um escritor inquieto/Antonio Tabucchi: geography of a restless writer*, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro de Arte Moderna/Acarte, Lisboa 2001, p.261.

Anche in un'opera precedente, *Notturno indiano* (1984), la dimensione dell'identità si presenta nella dimensione del viaggio, che diventa metafora della scoperta di se stesso che ogni essere umano intraprende nella sua interiorità: non a caso la destinazione scelta è un'India oscura, onirica e misteriosa, dove il protagonista si reca alla ricerca di un amico perduto che peraltro non riuscirà a ritrovare.

In un'opera di poco successiva al *Notturno* - *I volatili del beato angelico* (1987) - Tabucchi pubblica un carteggio avuto con Xavier Janata Monroy, direttore della Theosophical Society diella città indiana di Madras - il quale, evidentemente, oltre a essere il personaggio protagonista di uno degli episodi centrali di *Notturno indiano*, è anche una persona in carne e ossa.

Nel carteggio, Monroy cerca di tradurre il significato del testo tabucchiano - che afferma di aver letto con molto interesse - nel linguaggio e nella filosofia del Mandala indiano, sostenendo fra l'altro che lo scrittore toscano, nel suo romanzo, abbia preso a prestito un concetto tipico della visione del mondo indiana trasponendolo in categorie occidentali:

"sospetto anche che quella sera a Madras quando mi confessò di non conoscere affatto il pensiero induista, lei, per una ragione che ignoro, stesse mentendo (dire menzogne). Credo infatti che lei conosca il pensiero gnostico orientale e anche i pensatori occidentali che hanno intrapreso il cammino della gnosi. Lei conosce il Mandala, ne sono certo, e lo ha semplicemente trasferito nella sua cultura"[296].

La risposta di Tabucchi è di scherno e ritrosia, non essendosi lo scrittore riconosciuto i meriti attribuitigli dall'interlocutore indiano:

"gli scrittori sono di solito persone poco fidate anche quando sostengono di praticare il più rigoroso realismo: per ciò che mi riguarda merito dunque la massima sfiducia. Lei conferisce al mio piccolo libro, e dunque alla visione del mondo che da esso traspare, una profondità religiosa e una complessità filosofica che non credo, purtroppo, di possedere"[297].

Siamo qui di fronte a un vero e proprio caso di letteratura come mediazione culturale, in cui addirittura il significato di un intero romanzo sull'India può venire percepito e filtrato alternativamente attraverso i canoni del pensiero e della filosofia indiani oppure di quelli euro-occidentali. Quello di Tabucchi, peraltro, costituisce un metalinguaggio

[296] Tabucchi A., *I volatili del Beato Angelico*, Sellerio, Palermo 1987, p.45.
[297] *Ivi*, p.47.

da cui in varie occasioni hanno tratto spunto registi cinematografici per creare film a partire dai romanzi, com'è il caso proprio del film *Notturno indiano* (1989) del regista francese Alain Courneau[298].

Nell'opera tabucchiana considerata centrale e fondamentale per tutto l'arco della produzione dello scrittore toscano - *Sostiene Pereira* (1994) - la scena si svolge nel Portogallo degli anni '30, a ridosso dell'avvento della dittatura di Salazar.

L'anziano giornalista Pereira, affaticato fisicamente e malato di nostalgia per la moglie venuta a mancare, si rifugia in una clinica termale fuori Lisbona, dove viene curato dal dottor Cardoso, un medico formatosi in Francia che predilige tecniche di cura alternative, avvalendosi anche dei contributi della psicoanalisi e delle medicine non occidentali.

Durante un colloquio fra i due, il dottor Cardoso manifesta a Pereira la sua concezione dell'identità umana, influenzata dai suoi studi di filosofia e di medicina francesi:

"credere di essere *uno* che fa parte a sé, staccato dalla incommensurabile pluralità dei propri io, rappresenta un'illusione, peraltro ingenua, di un'unica anima di tradizione cristiana, il dottor Ribot e il dottor Janet vedono la personalità come una confederazione di varie anime, perché noi abbiamo varie anime dentro di noi, nevvero, una confederazione che si pone sotto il controllo di un io egemone…
Quella che viene chiamata la norma, o il nostro essere, o la normalità, è solo un risultato, non una premessa, e dipende dal controllo di un io egemone che si è imposto nella confederazione delle nostre anime; nel caso che sorga un altro io, più forte e più potente, codesto io spodesta l'io egemone e ne prende il posto, passando a dirigere la coorte delle anime, meglio la confederazione, e la preminenza si mantiene fino a quando non viene spodestato a sua volta da un altro io egemone, per un attacco diretto o per una paziente erosione"[299].

Sarà proprio a partire da questa rivelazione di Cardoso che Pereira sceglierà di prendere in mano la sua vita, fino a quel momento sprofondata nell'insoddisfazione e nella malinconia, lungo un percorso che lo condurrà a prendere parte attiva alla lotta di opposizione alla dittatura salazariana. Si può affermare, dunque, che proprio la consapevolezza della complessità della propria identità di essere umano, spinto da forze differenti nella sua interiorità, spinge Pereira a un'analisi di se stesso che lo porta a cambiare vita e anche opinioni politiche.

[298] Su questo si veda anche l'articolo di Lopes F., *Um escritor ontologicamente cinematográfico*, in AA.VV., *Antonio Tabucchi: geografia de um escritor inquieto*, già cit., p.151.
[299] Tabucchi A., *Sostiene Pereira*, Feltrinelli, Milano 1994, p.123.

Anche nel caso di *Sostiene Pereira*, il testo letterario è stato ripreso in diversi linguaggi artistici: un film con un memorabile Marcello Mastroianni nel ruolo dell'anziano giornalista portoghese e anche uno spettacolo teatrale[300].

Un altro aspetto che lega fortemente Antonio Tabucchi al tema dell'identità multipla va ricercato nel suo essere uno fra i maggiori critici e studiosi dell'opera del poeta portoghese Fernando Pessoa (1888-1935), oggi unanimemente riconosciuto come una delle voci più interessanti e importanti del Novecento letterario.

Nella poetica di Pessoa, il problema dell'identità è un aspetto centrale, vissuto peraltro a livello diretto, quasi viscerale, a partire cioè dalla stessa esperienza personale del letterato. Egli stesso, infatti, è stato uno scrittore diviso tra due mondi e contesti culturali differenti: dopo i primi anni dell'infanzia trascorsi a Lisbona, infatti, in seguito alla morte del padre e ad un nuovo matrimonio della madre, Pessoa è costretto a trasferirsi a Durban, in Sudafrica, dove rimarrà fino all'età di 17 anni, quando deciderà di tornare a Lisbona per iscriversi all'Università, dopo aver frequentato le scuole dell'obbligo in lingua inglese.

Dopo i primi scritti adolescenziali in inglese, il poeta tornerà progressivamente alla lingua portoghese, mai però abbandonando del tutto la lingua appresa nelle scuole sudafricane. Sentirsi sempre sospeso fra due mondi, a metà strada fra Portogallo e Sudafrica – Paese in cui peraltro non fece mai ritorno dopo i 17 anni, portò Pessoa a dichiarare a un certo punto della sua vita che la sua unica patria era la lingua portoghese, caratterizzandosi dunque come scrittore alloglotto.

Vi è poi un nodo più sottile, psicologico, fondamentale all'interno della poetica pessoana rispetto al tema dell'identità: l'uso degli eteronimi.

In seguito ai ritrovamenti dell'opera di Pessoa nelle camere e nelle case dove il poeta aveva abitato a Lisbona – si tratta per lo più foglietti e lettere rimasti sconosciuti fino a molto tempo dopo la sua morte, avvenuta nel totale anonimato - è venuta alla luce una maniera di scrivere del tutto peculiare e fondamentale nell'interpretazione della poetica pessoana come poetica dell' identità "dilaniata": lo scrivere, cioè, sotto falso nome.

Pessoa inventò una trentina di eternonimi con cui appuntava poesie, aforismi, racconti e riflessioni. In alcuni casi, tuttavia, questi eteronimi passeggeri assumevano una

[300] Il film è *Sostiene Pereira* di R.Faenza (Italia-Portogallo-Francia 1995); lo spettacolo teatrale è stato realizzato in varie versioni: la prima è stata rappresentata a Lisbona con il titolo di *Afirma Pereira*, adattamento del testo a cura di Didier Bezace.

continuità e anche una consistenza letteraria, fino a diventare dei veri e propri personaggi letterari che abitavano dentro il poeta, con tanto di poetica e di storia personale: è il caso ad esempio di Bernardo Soares, indicato come l'autore del *Libro dell'inquietudine*, considerato uno dei diari letterari più interessanti del Novecento.

Tali sdoppiamenti identitari si esprimono nella stessa visione esistenziale del poeta, che in un suo aforisma raccomandava: "sii plurale come l'universo!".

Nella Lettera sulla genesi degli eteronimi, indirizzata a Adolfo Casais Monteiro e datata 1935, Pessoa spiega i motivi dei suoi sdoppiamenti di identità avvalendosi di un'interpretazione psichiatrica, a riprova del fatto che l'identità letteraria e l'identità personale costituiscono in lui un nesso inscindibile.

"L'origine dei miei eteronimi è il tratto profondo di isteria che esiste in me. Non so se sono semplicemente isterico o se sono, più propriamente, un istero-nevrastenico. Propendo per questa seconda ipotesi, perché ci sono in me fenomeni di abulia che l'isteria propriamente detta non registra fra i suoi sintomi. Come che sia, l'origine mentale dei miei eteronimi sta nella mia tendenza organica e costante alla spersonalizzazione e alla simulazione. Questi fenomeni, fortunatamente per me e per gli altri, in me si sono mentalizzati; voglio dire che non si manifestano nella mia vita pratica, esteriore e di contatto con gli altri; esplodono verso l'interno e io li vivo da solo con me stesso. Se fossi una donna – nelle donne i fenomeni isterici esplodono con crisi e cose simili – ogni poesia di Álvaro de Campos (il più istericamente isterico di me) sarebbe una allarme per il vicinato. Ma sono un uomo: e negli uomini l'isteria assume principalmente aspetti mentali: così tutto finisce in silenzio e poesia..."[301].

Proprio l'ingegnere navale Álvaro de Campos è uno degli eteronimi più controversi e pericolosi con cui scrive il poeta portoghese.

Nel carteggio con la fidanzata Ophélia Queiroz, con cui Pessoa ebbe un legame sentimentale prima nel 1920 e poi, per un breve periodo, nel 1929, è proprio una lettera di Campos a sancire la fine del fidanzamento. Campos si intromette bruscamente fra Pessoa e Ophélia, anche se ovviamente si tratta dello stesso Pessoa che scrive, dal momento che l'ingegnere navale-poeta non è che un suo eteronimo, a testimonianza ancora una volta del nesso inscindibile fra letteratura e vita.

Scrive infatti Campos, riferendosi all'alter ego Pessoa:

"da parte mia, come intimo e sincero amico di quel poco di buono della cui comunicazione, seppur con sacrificio, mi faccio carico, consiglio la Signoria Vostra di prendere l'immagine mentale che

[301] Pessoa F., *Una sola moltitudine. Volume primo*, Adelphi, Milano 1979, p.131.

eventualmente possa essersi fatta dell'individuo la cui menzione sta rovinando questo foglio di carta soddisafacentemente bianco, e di buttarla, questa immagine mentale, nel buco dell'acquaio, essendo materialmente impossibile dare questa destinazione, che peraltro giustamente competerebbe a quell'entità fintamente umana, se ci fosse giustizia al mondo"[302].

Nel libro *I dialoghi mancati* (1988) Tabucchi, nella forma di una sceneggiatura teatrale, immagina un attore che impersona il ruolo di Fernando Pessoa confidare le sue angosce esistenziali allo scrittore e autore teatrale siciliano Luigi Pirandello (1867-1936).

Si tratta di un dialogo immaginario, come suggerisce lo stesso titolo del testo. Non è dato sapere, infatti, se Pessoa e Pirandello ebbero modo di conoscersi personalmente, salvo un viaggio di lavoro di Pirandello a Lisbona nel 1931[303].

Anche l'opera di Pirandello, tuttavia, presenta alcuni nodi tematici profondamente legati al tema della frammentazione dell'identità nell'uomo contemporaneo – così come si avverte nel contemporaneo *La coscienza di Zeno* di Italo Svevo.

Una delle opere centrali dell'autore siciliano – *Uno, nessuno e centomila* – ha proprio il suo nucleo tematico fondamentale nello sdoppiamento dell'identità umana in un modo di essere e in un modo di apparire, in un'identità sociale e un'identità personale che spesso non vengono affatto a coincidere. La stessa persona, guardata da se stesso e guardata dagli altri, anche dai parenti e dagli amici più prossimi, può apparire completamente differente. Ciò è percepibile fin dalle primissime pagine del testo, in cui il protagonista afferma:

"mi si fissò invece il pensiero ch' io non ero per gli altri quel che finora, dentro di me, m'ero figurato di essere"[304].

Anche nel saggio su *L'umorismo*, Pirandello aveva affermato che il procedimento umoristico deriva dal senso del "contrario", ossia dalla capacità dell'essere umano di saper contenere degli opposti e dei sentimenti paradossali dentro di sè[305].

Sembra possibile, dunque, rintracciare un filo rosso nella letteratura del Novecento che da uno scrittore attuale come Tabucchi arrivi fino agli scrittori che hanno inaugurato il secolo: da Pirandello a Pessoa, da Svevo all'argentino narratore di "finzioni" Jorge

[302] *Ivi*, pp.126-127.
[303] Cfr. Tabucchi A., *I dialoghi mancati*, Feltrinelli, Milano 1988.
[304] Pirandello L., *Uno, nessuno e centomila*, Garzanti, Milano 1993, p.8.
[305] Cfr. Pirandello L., *L'umorismo*, Mondadori, Milano 1992.

Luis Borges (1899-1986), un filo tenuto insieme dal tema della faticosa ricerca di un'identità umana frammentata, mai univoca e alle volte dimenata perfino paradossalmente fra le vicende controverse dell'esistenza.

Due ulteriori opere di Antonio Tabucchi, in conclusione, vanno menzionate perché strettamente connesse a una possibile sensibilizzazione interculturale degli alunni: *La testa perduta di Damasceno Monteiro* (1997) e *Gli zingari e il Rinascimento* (1999). Sono entrambi testi che gettano una luce sulla realtà delle difficili condizioni di vita della popolazione di etnia rom nelle aree metropolitane europee di oggi. Mentre il primo è in forma di romanzo giallo, il secondo è sotto forma di breve inchiesta-reportage.

La proposta di queste letture in classe sarebbe facilmente collegabile con il problema attuale dell'integrazione della popolazione di etnia rom nelle città italiane – problema dibattuto ampliamente e a volte anche con toni accesi e indebiti dai mass media – collegando le letture alla situazione quotidiana della città e del territorio in cui abitano gli alunni (articoli di giornale, fatti accaduti, relazioni tra alunni italiani e alunni stranieri, ecc.).

Capitolo sesto

Una pedagogia planetaria

"La civiltà occidentale, espressa nella razionalità fredda e calcolatrice della filosofia, della scienza e della tecnologia moderne, si è rivelata incapace di salvaguardare i valori che tu difendi e di articolare il linguaggio che tu comunichi. Degenerata in un progetto di mondo identificato con il disamore dell'avidità fratricida del possesso, del

lucro e della speculazione finanziaria, ha condotto l'umanità lungo le sponde della distruzione totale. Paulo, da qualche tempo sto meditando sul fatto che mi parrebbe giusto "trasferirti" dall'Occidente all'Oriente e al Sud. La lettura delle tue lettere mi conferma l'impressione che, senza rinunciare al vigore della scienza e della filosofia, sei molto più vicino al pensiero e alla visione del mondo dei grandi maestri orientali, come anche allo spirito cosmico, mistico, accogliente e musicale dei popoli africani".

Balduino A. Andreola, "Lettera a Paulo Freire" (2000)

6.1 La globalizzazione delle questioni sociali

Tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta del Novecento, in Italia si verifica il processo di industrializzazione di massa noto come "miracolo economico",

che porta ad una trasformazione radicale della società nazionale nel suo complesso, avvicinandola di molto alla conformazione socio-economica degli altri Paesi europei a capitalismo avanzato.

Fra i principali effetti del miracolo economico italiano sulla vita della popolazione, vanno annoverati l'incremento delle migrazioni interne dal Sud al Nord del Paese e dalle campagne alle città[306], l'aumento dei livelli di benessere - soprattutto attraverso la diffusione di alcuni beni di consumo per le famiglie (televisione, automobile, frigorifero, lavatrice) - e una tendenza al livellamento delle differenze di status sociale che prelude a una stagione di riforme politiche in senso democratico.

Dalla fine degli anni Sessanta inizia infatti una intensa stagione di contestazioni e di lotte sociali portate avanti dai movimenti degli studenti, dei lavoratori e delle donne – in parte supportate dai partiti politici della sinistra – che si protrarrà fino all'inizio degli anni Ottanta. Sebbene buona parte del mondo politico istituzionale non sia in grado di intercettare le istanze e le richieste portate avanti dei movimenti, la stagione delle lotte sociali si accompagna comunque a un periodo di legislazione riformatrice fra i più significativi della storia d'Italia (1968-1978), nel senso di un'apertura democratica ai diritti civili, sociali e politici delle masse[307].

Pier Paolo Pasolini (1922-1975) si espresse assai pessimisticamente sul brusco cambiamento di rotta che stava attraversando la società italiana, ormai diretta strutturalmente verso la fase di capitalismo avanzato tipica delle società consumistiche a modello nordamericano.

Pasolini tentò di spiegare il processo di cambiamento sociale, culturale ed economico in atto attraverso le categorie della "mutazione antropologica", del "genocidio culturale" e dell' "omologazione".

---

[306] "Fra il '51 e il '61, circa due milioni di persone abbandonarono il Mezzogiorno. Nelle zone appenniniche del Centro-sud si assisté a un vero e proprio spopolamento. In tutto il paese il ceto dei coltivatori diretti e degli affittuari subì una drastica riduzione, mentre aumentavano la piccola borghesia urbana e la classe operaia…La popolazione di Milano crebbe del 25%, quella di Roma del 30%, quella di Torino (sede della maggior industria nazionale, la Fiati) del 43%". Giardina A., Sabbatucci G., Vidotto V., *Manuale di Storia. L'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1992, p.858.

[307] Vanno ricordati a questo proposito alcuni importanti provvedimenti: la liberalizzazione dell'accesso alle facoltà universitarie (1969); l'istituzione dello Statuto dei lavoratori (1970); l'istituzione delle regioni (1970); l'introduzione dell'istituto del divorzio – legge Fortuna-Baslini (1970); i decreti delegati sul riordinamento dell'organizzazione scolastica (1974); la riforma del diritto di famiglia, che diede parità giuridica ai coniugi (1975); l'abbassamento della maggiore età da 21 a 18 anni (1975); la legalizzazione dell'interruzione volontaria di gravidanza (1978); la riforma sanitaria (1978); il provvedimento per la chiusura dei manicomi – legge Basaglia (1978).

Secondo l'intellettuale friulano, gli italiani della generazione del boom economico stavano mutando antropologicamente a causa della diffusione della nuova cultura di massa, basata sulla televisione e sulla società dei consumi che irrimediabilmente omologava i modi di vita, le aspettative, le speranze e i sogni soprattutto della popolazione giovanile. La cultura oggetto del genocidio era dunque quella popolare e contadina - assai diffusa fino alla fine degli anni Cinquanta e quasi scomparsa in poco più di un decennio, annullata dalla perdita dei dialetti e delle tradizioni, dall'urbanizzazione di massa e dall'appiattimento linguistico e culturale causato dall'avvento della televisione.

Queste analisi hanno portato Pasolini alla distinzione concettuale fra le categorie di "sviluppo" e "progresso", individuando nella prima l'avvento della società dei consumi e dell'economia a capitalismo avanzato e nella seconda la tensione verso la promozione sociale e la liberazione:

"il *progresso* è dunque una nozione ideale (sociale e politica): là dove lo *sviluppo* è un fatto pragmatico ed economico"[308].

A livello internazionale, all'inizio degli anni Settanta si verifica la crisi economica nota come "shock petrolifero", dovuta sia alla fine del regime dei cambi fissi dollaro-oro sia all'aggravarsi della situazione di tensione arabo-israeliana in Medio Oriente[309]; in breve tempo si verificano la quadruplicazione del prezzo del petrolio e una situazione di ristagno generalizzato fra tutte le più forti economie occidentali.

In questi anni, alcuni importanti economisti anglosassoni cominciano a richiamare con forza l'attenzione sul problema della spesa sociale pubblica; secondo la corrente di pensiero chiamata "neoliberismo", la risposta ad una situazione prolungata di crisi internazionale va ricercata nella contrazione delle spese sociali destinate a istruzione, sanità e amministrazione pubbliche, nella progressiva privatizzazione dei beni comuni e

[308] Pasolini P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975, p.176.
[309] Nel 1967 lo stato di Israele, in seguito ad alcune decisioni del presidente egiziano Nasser, mosse un attacco preventivo contro Egitto, Giordania e Siria: 400 mila palestinesi ripararono in Giordania e negli altri stati arabi limitrofi; da qui si aggrava la già tesa e irrisolta vicenda politica mediorientale del conflitto arabo-israeliano. Il presidente degli Stati Uniti Nixon nel 1971, con un comunicato storico fatto alla televisione, annuncia la fine del regime di controvertibilità fra dollaro e oro, in vigore dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, a causa della fase di ristagno che attraversava l'economia americana; ciò determina l'istituzione del regime dei cambi variabili, con gravi ripercussioni internazionali sulle monete dei Paesi meno sviluppati.

nel lasciare alla “mano invisibile” dei mercati e delle borse (per usare l’espressione di Adam Smith) lo spontaneo riassestamento della situazione economica.

Queste idee, affermatesi nel corso degli anni Settanta come quelle ritenute più appropriate dalla comunità internazionale e dall’opinione pubblica, contribuiscono negli Stati Uniti e in Inghilterra - i due Paesi centrali del sistema capitalista mondiale — all’affermazione dei governi conservatori di Ronald Reagan (1981-1989) e di Margaret Thatcher (1979-1990).

All’inizio degli anni Ottanta comincia la stagione delle politiche neoliberiste, destinata ad allargarsi progressivamente e a macchia d’olio in tutti i Paesi occidentali, causando una drastica riduzione della spesa sociale, la disgregazione del sistema di *Welfare State* – lo Stato del benessere o Stato sociale, di cui principale teorizzatore fu l’economista britannico John Maynard Keynes - e la privatizzazione dei beni comuni e di molti e importanti istituti pubblici.

Nel panorama italiano dei primi anni Ottanta, l’economista keynesiano Federico Caffè (1914-1987) ha rappresentato una voce di critica al neolibersismo politico ed economico e all’invasiva diffusione dell’equivalenza “tutto ciò che è pubblico è negativo”, da egli considerata come una forma di arretramento del Paese dal punto di vista non solo economico, ma anche culturale.

In un’intervista concessa a un quotidiano nazionale nel 1985, Caffè affermava:

“nei confronti delle politiche di natura liberista tutto sommato il mio giudizio è quello che rappresentino una scappatoia per evitare le responsabilità che i politici dovrebbero assumere. Certo è molto facile dire che il mercato risolve tutto, perché in questa maniera si riducono le proprie responsabilità di intervento per realizzare determinati obiettivi. Finora i risultati dei Paesi che più deliberatamente hanno abbracciato questa politica – l’Inghilterra della signora Thatcher e l’America del presidente Reagan – non è che siano stati molto positivi: il numero dei disoccupati in Inghilterra è arrivato a 3 milioni, una cifra che è superiore anche a quella del 1929; negli Stati Uniti d’America il proposito di voler contemporaneamente ridurre il disavanzo del bilancio, di tagliare le spese pubbliche, di sanare e rilanciare l’economia si sta verificando come irrealizzabile”[310].

[310] Caffè F., *Scritti quotidiani*, Manifestolibri, Roma 2007, p.139. Federico Caffè scomparve misteriosamente dalla sua abitazione romana nell’aprile del 1987, all’età di 73 anni, e non fu mai più ritrovato. Sulla vicenda di Caffè si veda il libro di Rea E., *L’ultima lezione. La solitudine di Federico Caffè scomparso e mai più ritrovato*, Einaudi, Torino 2000. Dal libro è stato tratto il film di Rosi F., *L’ultima lezione* (Italia 2000).

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, due ulteriori eventi di importanza storica come la caduta del Muro di Berlino (1989) e la dissoluzione dell'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche [URSS (1991)] portano ad un mutamento degli scenari della politica e dell'economia mondiali.

Venendo a crollare la tradizionale divisione del mondo in due blocchi contrapposti – quello capitalista occidentale e quello comunista sovietico – come si era verificata dal secondo dopoguerra, si inizia a parlare di "globalizzazione", intesa come unificazione *de facto* del pianeta. Il fatto nuovo a determinarsi è che l'economia di mercato non ha più nessun limite geopolitico a livello planetario, potendo quindi espandersi liberamente anche nei Paesi ex-comunisti – cioè in Europa dell'Est, in URSS e in diversi Paesi del Terzo mondo satelliti del gigante sovietico, dove prima era vietata la libera circolazione delle merci.

A partire dall'inizio degli anni Novanta, dunque, si verifica un processo di internazionalizzazione dell'economia di mercato che include progressivamente tutti i Paesi del mondo – compresa la Cina, l'unica potenza rimasta ufficialmente a regime comunista, in cui però di fatto è stata progressivamente adottata l'economia di mercato a partire dalle prime aperture realizzate da Deng Xiaoping (1976).

Diversi studiosi hanno osservato che la cosiddetta "globalizzazione" – o "mondializzazione" -, sebbene presentata dal mondo della politica, dell'imprenditoria e dei mass media come una novità assoluta dei giorni nostri, rappresenta in realtà un fenomeno già presente in altri periodi della storia occidentale, che ha accompagnato e determinato la formazione delle economie capitaliste, i processi di colonizzazione, le grandi rivoluzioni industriali.

Elvio Dal Bosco, a questo proposito, rileva che già all'inizio del Novecento vi era una alto grado di integrazione fra le economie dei diversi stati-nazione, creatosi attraverso importanti attività di commercio internazionale su scala planetaria.

Secondo Dal Bosco,

"la questione quindi non è la novità della globalizzazione, quanto l'uso che ne fanno e le conseguenze che ne traggono gli ideologi del neoliberismo. Secondo questi ultimi, un paese è ricco o povero se riesce o meno a sottrarre spazi commerciali ad altri e a non farsi sottrarre quelli che ha, con il risultato che lo sviluppo e l'occupazione di ciascun paese dipendono interamente dalla competitività nella cosiddetta economia globale. La presunta novità di una globalizzazione delle attività produttive e la supposta

illimitata concorrenza a cui parteciperebbero ormai tutti i paesi su tutti i mercati vengono utilizzate per peggiorare le condizioni di lavoro e di vita di larghi strati della popolazione nei paesi capitalistici sviluppati"[311].

La diffusione planetaria del neoliberismo ha causato rilevanti conseguenze e cambiamenti, tanto nei Paesi occidentali sviluppati quanto nei Paesi ex-comunisti e del cosiddetto "Sud del mondo" – intendendo con questa espressione i Paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America latina.

Nei Paesi del Sud del mondo è possibile osservare le enormi e complesse problematiche sociali, aggravate dalle politiche neoliberiste, attraverso un "approccio ecologico", di particolare interesse in regioni non ancora industrializzate su larga scala e in cui le culture contadine conservano un profondo legame con la terra, principale fonte di sostentamento e di ricchezza delle comunità locali.

La creazione di un mercato unico e la liberalizzazione degli scambi commerciali su scala planetaria stanno determinando il rischio di un ulteriore impoverimento per le economie dei Paesi del Sud del mondo, dove la dimensione del mercato locale e dell'economia di sussistenza, già dissestata e fortemente penalizzata negli ultimi decenni, si va ulteriormente comprimendo. In molti di questi Paesi i regimi di coltivazione imposti dalle multinazionali occidentali dell'*agrobusiness*, basati sulla rigida monocoltura per vastissime fette di territorio, stanno causando una evidente diminuzione della fertilità delle terre[312].

La possibilità di introdurre colture geneticamente modificate, inoltre, potrebbe causare uno squilibrio di potere ancora maggiore tra le influenti multinazionali del settore e i piccoli produttori locali.

Gli accordi *Trips* sui diritti di proprietà intellettuale, deliberati nel 1987 dall'Organizzazione Mondiale del Commercio (*World Trade Organization* – WTO), consentono infatti di brevettare qualsiasi organismo geneticamente trattato, ivi comprese le sementi[313]. La possibilità, prevista da tali Accordi, di brevettare piante e

[311] Dal Bosco E., *La leggenda della globalizzazione. L'economia mondiale degli anni novanta del Novecento*, Bollati Boringhieri, Torino 2004, p.17.
[312] Va ricordato che il problema dell'autosufficienza alimentare di molti Paesi dell'Africa centrale e meridionale ha assunto proporzioni di particolare drammaticità soltanto a partire dagli anni '60 del Novecento in poi, nel quadro di una drastica compressione delle economie di sussitenza e di una diffusione a macchia d'olio di processi di sviluppo economico neo-capitalistici, concomitanti con il processo politico di decolonizzazione.
[313] Cfr. George S., *Fermiamo il WTO*, Feltrinelli, Milano 2002, p.33.

sementi - di cui molti paesi del Sud del mondo dispongono in grande varietà - induce le multinazionali dell'*agrobusiness* a commettere atti di biopirateria, che contribuiscono in modo determinante a sottrarre risorse (prodotti alimentari tipici, erbe mediche, piante secolari, ecc.) alle comunità locali che già versano in condizioni di indigenza.

Nei Paesi del Sud, la minaccia rappresentata dalla possibile diffusione a "macchia di leopardo" delle colture geneticamente modificate riguarda, oltre che il sistema di produzione economica, anche la sopravvivenza della biodiversità, ovvero del prezioso patrimonio naturale costituito dalla grande diversificazione della specie all'interno dei regni vegetale e animale.

Un ulteriore aspetto della questione concerne i fattori che causano tragiche epidemie in molte zone del Sud Est asiatico e dell'Africa subsahariana, che possono essere anch'essi valutati a diverso titolo come "impatti ambientali".

Non si può ignorare, infatti, che l'attuale legislazione vigente sulla brevettabilità dei farmaci - ancora attraverso gli Accordi *Trips* varati dal WTO - non consente l'introduzione di farmaci generici a basso costo neppure nelle zone in cui le epidemie sono maggiormente diffuse[314]. In molte zone rurali del Sud del mondo sarebbero necessari urgenti interventi nel campo dell'educazione alla salute e dell'educazione ambientale, poiché in molti casi le epidemie di malattie curabili si diffondono a causa di un utilizzo non corretto dell'ambiente da parte delle popolazioni locali, che si perpetua nel tempo per l'ignoranza e per la mancanza di interventi formativi, oltre che per l'assenza di servizi igienico-sanitari[315].

La liberalizzazione del commercio mondiale, inoltre, ha spinto in questi ultimi anni molte società multinazionali occidentali a delocalizzare i loro centri di produzione dai Paesi ricchi ai Paesi poveri. Ciò si verifica perché in alcune zone dell'Africa, dell'Asia e dell'America latina il costo del lavoro è molto basso e le leggi sul rispetto dell'ambiente sono pressoché inesistenti. Questa situazione, che favorisce l'accrescimento del livello di competitività mondiale delle grandi aziende europee e statunitensi, genera però diffuse situazioni di sfruttamento lavorativo nei Paesi poveri, in cui milioni di uomini e

[314] Cfr. Shiva V., *Il mondo sotto brevetto*, Feltrinelli, Milano 2002, pp.84-91.

[315] Sull'argomento si veda Urbani C., *Le malattie dimenticate. Poesia e lavoro di un medico in prima linea*, Feltrinelli, Milano 2004. Nel volume, che raccoglie gli scritti del medico esperto in malattie tropicali Carlo Urbani - premio Nobel per la pace nel 1999, scomparso nel 2003 per aver scoperto e contratto il virus della Sars - si mette in evidenza come le cosiddette "malattie tropicali" nella maggioranza dei casi sono in realtà malattie comuni, che in assenza di servizi igienici si aggravano fino a causare un alto tasso di mortalità fra le popolazioni locali.

donne vengono costretti a lavorare per 14-16 ore al giorno con una paga di pochi dollari e in condizioni igieniche pessime[316].

A tale proposito, da alcuni anni si parla - in controffensiva alla disumana questione del debito del Sud del mondo - di "debito ecologico" del Nord del mondo.

"*Il debito ecologico è il debito contratto dai Paesi industrializzati verso gli altri Paesi* a causa dello sfruttamento passato e presente delle risorse naturali, dei danni ambientali esportati e del libero utilizzo dello spazio ambientale globale in cui vengono depositati i rifiuti.
Il debito ecologico ha origine nell'epoca coloniale ed è cresciuto fino ai giorni nostri per mezzo di:

- *Il debito di carbonio*. è il debito contratto a causa dell'inquinamento sproporzionato dell'atmosfera dovuto alle grandi emissioni di gas rilasciate dai Paesi industrializzati, che hanno causato la riduzione della fascia d'ozono e l'incremento dell'effetto serra.
- *La biopirateria*. Si tratta dell'appropriazione intellettuale delle conoscenze ancestrali riguardanti le sementi, l'uso delle piante medicinali e di altre piante, sfruttate nei laboratori dei Paesi industrializzati e nell'industria agricola moderna, e delle quali inoltre vengono riscossi i diritti.
- *I passivi ambientali*. Si tratta del debito contratto a causa dell'estrazione di risorse naturali, come per esempio petrolio, minerali, risorse forestali, marittime e genetiche, ai fini di un'esportazione mal retribuita, che compromette le basi per lo sviluppo dei popoli interessati.
- *L'esportazione di rifiuti tossici* originati nei Paesi industrializzati e rilasciati nei Paesi più poveri"[317].

I problemi ecologici e i problemi causati dalla crescente spinta migratoria dal Sud al Nord del mondo, per alcuni aspetti, possono essere analizzati attraverso un percorso comune.

Non si può ignorare, infatti, che alcune tra le problematiche ecologiche più pressanti – disastri ambientali, impoverimento della fertilità dei suoli, uso illimitato di pesticidi e diserbanti – si verificano nel contesto dello sfruttamento indiscriminato di diverse e vaste regioni dei Paesi poveri – nell'Africa Subsahariana, nella foresta amazzonica e in altre zone dell'America centrale e meridionale. Queste problematiche generano, tra l'altro, una presenza sempre più massiccia di "eco-rifugiati", ovvero di migranti per cause ambientali, che oggi rappresentano più del 10% della popolazione migrante mondiale e che, secondo le stime, sono destinati a raddoppiare nell'arco di 15 anni[318].

---

[316] Cfr. Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp.23-28.
[317] Ortega Cerdá M., Russi D., *Debito ecologico. Chi deve a chi?*, EMI, Bologna 2003, p.16.
[318] Per i dati aggiornati sulle attuali migrazioni dal Sud al Nord del mondo, con particolare riferimento al caso nazionale, si veda Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*, Idos, Roma 2007.

L'immigrazione dal Sud al Nord del mondo costituisce, dunque, da un lato l'effetto delle politiche agricole ed economiche che hanno ulteriormente impoverito i Paesi del Sud negli ultimi decenni, dall'altro lato una sorta di "frutto amaro della globalizzazione", che incoraggia milioni di uomini e donne a migrare alla ricerca di un mondo più ricco e migliore – nella maggioranza dei casi poi smentiti dalla realtà - attraverso la planetarizzazione dei mass media occidentali.

Da un lato si verifica una sorta di annullamento della categoria della differenza, in favore di un modello basato sull'omologazione planetaria dei gusti (industria culturale globalizzata, produzione seriale dei beni di consumo primari, *fast food*, ecc.); d'altro lato si determina una divaricazione sempre più ampia della forbice sociale, strettamente connessa all'appartenenza etnica delle comunità, all'interno di un ordinamento socio-economico mondiale che va assumendo la forma di una piramide sempre più innaturalmente compressa verso la base.

Anche Zygmunt Bauman si è soffermato su questa contraddizione, proponendo un'inedita distinzione tra gruppi umani all'interno del mondo globalizzato: coloro che provengono dalle zone più ricche costituirebbero il gruppo elitario dei *turisti*, mentre quanti provengono dalle zone più povere andrebbero a popolare il gruppo largamente maggioritario dei *viaggiatori*.

A questo proposito, Bauman afferma che

"*piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla*. Emancipa alcuni dai vincoli territoriali e fa sì che certi fattori generino comunità extraterritoriali, mentre priva il territorio, in cui altri continuano a essere relegati, del suo significato e della sua capacità di attribuire un'identità…Oggi accade così che alcuni possono liberamente uscire dalla località – da qualsiasi località -. Mentre altri guardano invece disperati al fatto che l'unica località che gli appartiene e abitano gli sta sparendo da sotto i piedi"[319].

L'immigrazione dai Paesi poveri può essere individuata come una vera e propria forma di "oppressione" dei giorni nostri: una nuova forma di povertà estrema non più legata alla dimensione della territorialità – come è ad esempio la condizione di un contadino brasiliano, cinese o indiano di oggi o dell'Europa meridionale di qualche decennio fa - bensì pertinente specificamente alla dimensione del viaggio e dell'essere "extraterritoriali".

[319] Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999, p.22.

Nel panorama attuale dei Paesi occidentali, il lavoro migrante e il lavoro autoctono sembrano essere accomunati almeno da un tratto: la precarizzazione dei contratti e la contrazione dei diritti dei lavoratori.

Uno dei problemi principali che stanno sollevando le politiche neoliberiste, infatti, riguarda la nuova regolamentazione dei contratti di lavoro. Oggi molte grandi aziende, se da una parte sembrano necessitare di una drastica riduzione del personale, dall'altra parte hanno sempre più bisogno di collaboratori che si prestino ad un lavoro saltuario o "intermittente": la nuova parola d'ordine nel mercato del lavoro attuale è *flessibilità*.

In Italia il lavoro interinale è stato riconosciuto legalmente nel 1997; in tutti i Paesi UE sono in corso riforme del mercato del lavoro che dispongono una maggiore flessibilità dei contratti. La legge n.30 del 2003 (Biagi) ha introdotto ulteriori modifiche alle disposizioni precedenti sul lavoro interinale, prevedendo una maggiore liberalizzazione dei contratti a tempo determinato: in questa legge sono state riconosciute 44 forme di contratto di lavoro atipico.

La legge Biagi è stata approvata nel 2003, a un anno di distanza dalla legge n.189 del 2002 sull'immigrazione (Bossi-Fini), che rappresenta l'apice della restrittività e della severità nell'ambito delle politiche migratorie europee. In tutti i Paesi UE, attualmente, la severità nelle politiche migratorie e l'esigenza di un mercato del lavoro flessibile sono due punti principali dell'agenda politica.

Le comunità immigrate, nelle attuali società occidentali, costituiscono dei gruppi sociali culturalmente disomogenei ma accomunati dal ricoprire ruoli per lo più marginali all'interno delle relazioni socio-economiche e dei processi produttivi.

Come ha affermato Sergio Bonetti,

> "il lavoro immigrato, anche nell'interesse della produttività delle imprese, potrebbe ancor più avvalersi di un sistema di certificazione in grado di assicurare il riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi contesti di studio e di lavoro, in ambito nazionale e in prospettiva europea. Il riconoscimento dei crediti formativi, ovunque acquisiti, anche nel paese di origine, e certificati su di un apposito libretto personale, è infatti uno dei requisiti fondamentali per una piena realizzazione del diritto alla formazione permanente"[320].

[320] Bonetti S., *Formazione continua e lavoratori stranieri*, in Bonetti S., Fiorucci M. (a cura di), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini, 2006, p.76.

Sebbene non si possa parlare della flessibilità come di un fenomeno univoco – esiste infatti anche una flessibilità "di alto livello" – ciò che preoccupa maggiormente è un dato emergente da alcune ricerche recenti sul tema: la diversificazione estrema dei percorsi lavorativi, anche all'interno di una stessa azienda, porta alla disgregazione dell'unità dei lavoratori, costringendo in una situazione di ritirata anche le organizzazioni sindacali, che oggi a volte si trovano a non essere più rappresentative delle rivendicazioni dei lavoratori salariati[321]. Si tratta di un fenomeno inedito, su cui è impellente una riflessione ai fini dell'elaborazione di nuove strategie per la difesa dei diritti dei lavoratori precari, autoctoni e immigrati.

Franco Cassano, riflettendo sulle sfide del multiculturalismo e dell'integrazione nelle società occidentali attuali, ha individuato un nodo cruciale della questione nel tema della disparità fra culture:

"noi vorremmo impostare il tema del rapporto tra culture senza rimuovere i punti di più acuto conflitto e in particolare enfatizzando un grappolo di domande tra loro strettamente connesse: si può riflettere sul rapporto tra culture trascurando il condizionamento negativo che la cultura più forte esercita su quella più debole? Il modello culturale dell'Occidente con la sua potenza e con la sua costante tendenza all'espansione è capace di tollerare società rette da diversi principi organizzativi, modelli culturali non fondati sul dinamismo ininterrotto, sulla produzione illimitata? Inversamente un modello culturale fondato su parametri differenti da quelli produttivistici e consumistici può resistere oggi all'offensiva culturale (ma anche economica e politica) dell'Occidente?"[322].

Tale invasione culturale dell'Occidente – o "deculturazione" del mondo extra-occidentale, supportata dall'ideologia del cosiddetto "pensiero unico", si esprime attraverso scelte politiche concrete:

"la camicia di forza di cui parliamo è nella pervasività della metafora dell'azienda, nei dogmi della competizione internazionale amministrati dai sacerdoti del PIL, nell'edonismo sistemico del consumo, nell'apologia della volgarità di massa. Battersi contro questo imprigionamento insonorizzato e accattivante diviene ogni giorno più difficile, e si accusa chi lo fa di essere un irresponsabile o un letterato (riconoscendo in tal modo alla letteratura la libertà di dire le verità più scomode). Il nostro integralismo non assassina: rende obsoleti, licenzia, mette fuori mercato. Esso ha altri templi, altri breviari, altre pene,

---

[321] Cfr. Monaco M. (a cura di), *Il momento è atipico. Cinque dialoghi fra lavoratori precari e lavoratori dipendenti*, Terre di Mezzo, Milano 2005.
[322] Cassano F., *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 2005, p.66.

altri inferni. Chi sei se non possiedi privatamente, se non hai qualcosa di soltanto tuo su cui appoggiare e rendere concreta la tua libertà?"[323].

La proposta del "pensiero meridiano" elaborata da Cassano spinge verso un recupero di valori da sempre appartenenti alla tradizione del Mediterraneo in antitesi ai valori portati avanti della società del neo-capitalismo: la lentezza in antitesi alla velocità produttivista; la rivalutazione dei luoghi e delle tradizioni in antitesi all'omologazione consumista; la ricerca del bene comune e la collettivizzazione dei beni in antitesi all'individualismo dilagante. Tutto ciò anche in vista dell'autonomia di un "Sud" - Sud Italia come spazio regionale, Sud Europa come spazio nazionale e mediterraneo e Sud del Mondo come spazio intercontinentale e planetario – che attraverso l'affermazione di tali valori potrebbe cominciare a ripensarsi non solo come luogo dello sviluppo mancato, in antitesi a un "Nord" che si dovrebbe ipoteticamente raggiungere, eguagliare e superare, ma anche come luogo di potenzialità inedite, inespresse e "altre", tutte da sviluppare.

Serge Latouche ha individuato nelle correnti del pensiero economico neoliberista una importante contraddizione fra le categorie del "razionale" e del "ragionevole", riscontrando che in tali correnti viene privilegiata esclusivamente la categoria della razionalità economica, mentre si trascurano completamente i fattori sociali e culturali appartenenti alla categoria della ragionevolezza che da sempre si intrecciano fra economia di mercato e comunità umane.

Partendo da alcuni elementi dalla tradizione della Grecia antica e dell'Africa contemporanea - soprattutto inerenti gli aspetti della discussione collettiva dialogica e della risoluzione comunitaria delle controversie e dei conflitti – Latouche propone la diffusione di un nuovo tipo di "economia sociale", che contempli da un lato il principio dello scambio monetario e dall'altro il valore delle tradizioni locali, dei legami comunitari e solidali, della logica informale del "ragionevole"[324].

Le esperienze dei Sistemi di scambio locale in Francia, delle Banche del tempo in Italia e della rete internazionale del Commercio equo e solidale rappresentano degli esempi di come i principi dell'economia possono integrarsi con i principi sociali ed etici, in funzione del benessere collettivo e della crescita delle comunità locali.

---

[323] *Ivi*, p.75.
[324] Cfr. Latouche S., *La sfida di Minerva. Razionalità occidentale e ragione mediterranea*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

"In Italia la rete delle organizzazioni alternative è molto più ambiziosa e riveste una considerevole ampiezza. A partire dai legami che le associazioni di commercio equo e solidale stanno tessendo (in particolare a Reggio Calabria, Brescia, Cremona, Bolzano, Salerno ecc.) con le Banche del tempo…con l'organizzazione, soprattutto a Perugia, del tempo scelto, con le esperienze di *bilancio di giustizia* ispirate ai lavori del Wuppertal Institut (vivere meglio con meno), con la Banca etica, con il consumo etico (associazioni di consumatori in particolare a Bologna), nonché, in modo più o meno stretto, con il settore *no profit*, si disegna progressivamente un altro pianeta. Le innovazioni monetarie e finanziarie, peraltro ancora timide, sono un aspetto essenziale per una riappropriazione etica del denaro.
Si tratta di coordinare la protesta sociale e quella ecologica, di articolare la solidarietà verso gli esclusi del Nord e del Sud con ogni possibile iniziativa associativa. Per sfociare alfine in una società autonoma, occorre che tutte queste forme di resistenza e di dissidenza funzionino in rete"[325].

Anche il filosofo Patrick Viveret, su incarico del governo francese, si è recentemente impegnato nell'elaborazione di alcuni principi per la formazione e la gestione di una nuova economia, che unisca al tradizionale (e insufficiente) conteggio del Prodotto interno lordo (PIL) un nuovo sistema di contabilità nazionale per valutare il benessere reale dei cittadini di un Paese[326].

È ancora Franco Cassano a proporre un'attualizzazione del pensiero di Pier Paolo Pasolini – a partire proprio dalla riflessione degli *Scritti corsari* - per l'affermazione di un nuovo umanesimo che non trascuri gli aspetti del "sacro" e del "limite", ma anzi possa riappropriarsene in una logica di sviluppo umano e sociale alternativo.

"Si tratta di qualcosa di più sofisticato e complesso di una nostalgia reazionaria; se è vero che lo sviluppo non coincide con il Progresso, quest'ultimo potrà avere un senso solo governando (e limitando) lo sviluppo da un punto di vista ad esso esterno. L'ideologia dell'emancipazione infinita non è esterna allo sviluppo ma ne costituisce l'anima mitologica e l'affermazione di un sacro che con essa confligge è la sperimentazione della possibilità concreta di pensare un mondo che sporga fuori dallo sviluppo, cha abbia memoria di altri significati e di altre sacertà.
Come si può negare che tutte le culture del limite oggi così diffuse non siano state anticipate in Italia proprio da questa riflessione di Pasolini sul sacro?...
L'acqua non si è fermata sotto i ponti per far piacere ai ragionieri di allora e quelle contraddizioni, lungi dall'essere decadute ed espressione di un ossimoro privato, si sono rivelate come l'anticipazione di eventi futuri. Quella sensibilità esasperata ha anticipato, quando nell'aria c'era appena una brezza, i turbini

---

[325] *Ivi*, pp.139-140.
[326] Cfr. Viveret P., *Ripensare la ricchezza. Dalla tirannia del Pil alle nuove forme di economia sociale*, Terre di Mezzo, Milano 2005.

successivi, quelli che gli uomini normali, ancorché *professionalmente* attrezzati, avvertono solo quando il vento è gonfio e trasporta via"[327].

Il pensiero profetico di Pasolini si è espresso anche sul tema dell'immigrazione, prevedendo eccezionalmente l'avvento di questo fenomeno già nel 1963 attraverso una poesia chiamata appunto *Profezia* e dedicata a Jean Paule Sartre, di cui si riportano alcuni versi.

Alì dagli Occhi Azzurri
uno dei tanti figli di figli,
scenderà da Algeri, su navi
a vela e a remi. Saranno
con lui migliaia di uomini
coi corpicini e gli occhi
di poveri cani dei padri
sulle barche varate nei Regni della Fame. Porteranno con sè i bambini,
e il pane e il formaggio, nelle carte gialle del Lunedì di Pasqua.
Porteranno le nonne e gli asini, sulle triremi rubate ai porti coloniali.
Sbarcheranno a Crotone o a Palmi,
a milioni, vestiti di stracci
asiatici, e di camice americane.
Subito i Calabresi diranno,
come malandrini a malandrini:
«Ecco i vecchi fratelli,
coi figli e il pane e formaggio!»
Da Crotone o Palmi saliranno
a Napoli, e da lì a Barcellona,
a Salonicco e a Marsiglia,
nelle Città della Malavita.
Anime e angeli, topi e pidocchi,
col germe della Storia Antica,
voleranno davanti alle willaye[328].

6.2 Freire, la questione indigena e l'Ecopedagogia

[327] Cassano F., *Il pensiero meridiano*, già cit., pp.126-127.
[328] La poesia è contenuta all'interno della raccolta *Poesia in forma di rosa* (Garzanti, Milano 1964).

A Brasilia, il giorno 21 aprile 1997, accade un fatto gravissimo, che suscita grande indignazione nell'opinione pubblica brasiliana, oltre che un serrato dibattito fra i mass media: Galdino Jesus Dos Santos, un indio di etnia Pataxó, viene crudelmente ucciso da cinque adolescenti, i quali, vedendolo dormire in un deposito di autobus, "giocano" sul suo corpo con alcuni accendini fino a bruciarlo completamente. Quando le autorità brasiliane chiedono agli adolescenti la motivazione del loro gesto, la risposta che ricevono è a dir poco sconcertante: "lo abbiamo fatto per gioco".

Quello stesso giorno Paulo Freire - impegnato nella scrittura di un'opera che si sarebbe chiamata *Cartas pedagógicas*, rimasta incompiuta – scrive una riflessione a caldo, dettata dall'amarezza, dalla rabbia e dall'indignazione per l'assurdità di quell'assassinio:

"nao è possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção è progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da euqidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros…"[329].

Qui si ferma la riflessione di Freire datata 21 aprile 1997 e pubblicata in *Pedagogia da indignação*; il giorno dopo, 22 aprile, il pedagogista si reca nella PUC di San Paolo per svolgere la sua ultima lezione da professore universitario.

[329] "Non è possibile rifare questo paese, democratizzarlo, umanizzarlo, renderlo serio, con gli adolescenti che giocano ad ammazzare persone, offendendo la vita, distruggendo il sogno, rendendo impraticabile l'amore. Se l'educazione da sola non trasforma la realtà, tanto meno senza questa la società cambia. Se la nostra opzione è progressista, se siamo a favore della vita e non della morte, dell'equità e non dell'ingiustizia, del diritto e non dell'arbitrio, della convivenza con il differente e non della sua negazione, non abbiamo altro percorso se non quello del vivere pienamente la nostra opzione. Incarnarla, diminuendo così la distanza tra quello che diciamo e quello che facciamo. Mancando di rispetto ai deboli, ingannando gli incauti, offendendo la vita, sfruttando gli altri, discriminando l'indio, il nero, la donna, non starò aiutando i miei figli a essere seri, giusti e amorosi della vita e degli altri". Freire P., *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, UNESP, São Paulo 2000 (mia traduzione dal portoghese). Il testo raccoglie l'ultimo scritto a cui Freire stava lavorando – *Cartas pedagógicas* – e altri scritti degli anni precedenti non pubblicati. Non è stato possibile riportare l'indicazione della pagina da cui sono tratte questa e le successive citazioni del testo, poiché se ne è potuta consultare soltanto una versione file in formato PDF.

Un'ulteriore riflessione interessante che il pedagogista sviluppava negli ultimi giorni prima della morte riguarda il ruolo della pedagogia critica radicale nella società contemporanea:

"uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora è trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, è trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. È defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

È neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do *pragmatismo* neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico- científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*"[330].

Alcuni anni dopo, riordinando gli ultimi scritti del marito, la vedova Ana Maria Araújo Freire trova un'ulteriore riflessione fatta sempre in seguito all'assassinio dell'indio Pataxó, in cui, a partire dall'orribile episodio, Freire sviluppa una riflessione sul concetto di tolleranza.

"Da tolerância, da educação, da democracia. Mas não da tolerância como pura condescendência ou indulgência que A temo ou experimenta com B. Neste sentido, a tolerância implica um certo favor que o tolerante faz ao tolerado. O tolerante, em última análise, è uma pessoa disposta, bondosa ou benevolmente, a perdoar a *inferioridade* do outro. Nesta compreensão alienada e alienante da tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza, de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado"[331].

---

[330] "Uno dei compiti primari della pedagogia critica radicale liberatrice è lavorare per la legittimità del sogno etico-politico del superamento della realtà ingiusta. È lavorare per la genuinità di questa lotta e la possibilità di cambiare, vale a dire, è lavorare contro la forza dell'ideologia fatalista dominante, che stimola l'immobilità degli oppressi e il loro accomodamento alla realtà ingiusta, necessaria al movimento dei dominatori. È difendere una pratica docente in cui l'insegnamento rigoroso dei contenuti giammai si faccia in forma fredda, meccanica e bugiardamente neutra. È in questo senso che la pedagogia radicale non può fare assolutamente nessuna concessione agli artifici del *pragmatismo* neoliberale che riduce la pratica educativa al *training* tecnico-scientifico degli educandi. Al *training* e non alla *formazione*". Freire P., *Pedagogia da indignação*, già cit. (mia traduzione dal portoghese).

[331] "Della tolleranza, dell'educazione, della democrazia. Ma non della tolleranza come pura accondiscendenza o indulgenza che A ha o sperimenta in relazione a B. In questo senso, la tolleranza implica un livello di favore che il tollerante fa al tollerato. Il tollerante, in ultima analisi, è una persona disposta, per bontà o benevolenza, a perdonare l'*inferiorità* dell'altro. In questa comprensione alienata e alienante della tolleranza, come favore del tollerante al tollerato, rimane nascosta nel tollerante la fiducia, quando non la certezza, della sua superiorità di classe, di razza, di genere, di sapere di fronte al tollerato". Freire P., *Pedagogia da tolerância*, UNESP, São Paulo 2005, p.23 (mia traduzione dal portoghese). Il testo raccoglie una serie di scritti del pedagogista non precedentemente pubblicati e curati da Ana Maria

La riflessione freireana sulla tolleranza, dunque, in questo caso si lega strettamente alle problematiche sollevate dalla questione indigena e più in generale dei diritti delle minoranze etniche e culturali[332].

Sul problema dell'integrazione delle minoranze indios, dovuto alla marginalizzazione e alla scarsissima partecipazione di queste comunità alla vita civile, sociale e politica del Brasile, Freire si è più volte soffermato nell'ultimo periodo della sua riflessione, sia attraverso scritti minori pubblicati soltanto dopo la sua morte, sia attraverso interviste e interventi a convegni.

In un breve articolo del 1992, intitolato *Descobrimento da América* e scritto in concomitanza con l'anniversario dei 500 anni dalla cosiddetta "scoperta" del Nuovo mondo, Freire si sofferma proprio sull'utilizzo improprio di questa espressione, che costituisce in gran parte una mistificazione storica volta a negare le realtà di violenza estrema che hanno caratterizzato il processo coloniale, attraverso lo sterminio delle popolazioni indigene e l'appropriazione delle risorse del suolo e del sottosuolo ad opera degli europei[333].

"Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e da alma da America e cujas mazelas carregamos hoje ainda. O corpo e a alma da America, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem *não* à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão européia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. E porque sabem não podem bendizer os invasores nem a invasão. Por isso mesmo è que a melhor maniera, não de festejar os 500 anos de invasão, não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenajar a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas.

Araújo Freire.

[332] Per una dettagliata spiegazione della questione indigena in America Latina (con uno specifico riferimento alla realtà peruviana) si veda Mariategui J.C., *Sette saggi sulla realtà peruviana*, Einaudi, Torino 1972.

[333] Sulla questione della "scoperta/conquista" dell'America, si veda l'ormai classico testo di Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'Altro*, Einaudi, Torino 1997.

Seus gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos *sem-terra*, dos *sem.escola*, dos *sem-casa*, dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo"[334].

All'indietro nel tempo, in una conferenza-conversazione del 1982 con i missionari che lavoravano con le comunità indigene dello stato brasiliano del Mato Grosso, Freire sollevava la questione del recupero della storia orale delle popolazioni indios, fondamentale per la riappropriazione della loro storia distrutta dai colonizzatori e dalla colonizzazione.

"A respeito de uma memória oral é preciso que nós inclusive, que estamos trabalhando com índios, tenhamos uma sensibilidade à flor de pele para o problema da cultura e da História. Nós temos que respeitar a memória oral, inclusive a introdução da palavra escrita nessas culturas de memória oral tem que ser bem-feita e com um total respeito à oralidade…Sem palavra escrita a intimidade do movimento pedagógico é superior à base. São mais dialéticos, têm a compreensão da totalidade permanente. Devemos, pelo menos, fazer uma análise ou tentativa permanente de resgatar a História destruída. È intensão da branquitude destruir esse senso da História"[335].

Nel 1996, in un'intervista concessa alla rivista brasiliana "Bolema", Freire affronta nuovamente il tema della questione indigena, questa volta dal punto di vista della relazione presente tra l'etnoscienza e il senso comune, fra i saperi indigeni e la

[334] "Non saranno perciò i 500 anni che ci separano dalla venuta dell'invasore che mi faranno benedire la mutilazione del corpo e dell'anima dell'America delle cui ferite ci facciamo carico ancora oggi. Il corpo e l'anima dell'America, il corpo e l'anima dei suoi popoli originari, così come il corpo e l'anima degli uomini e delle donne che sono nati sul suolo americano, figli e figlie di non importa quali combinazioni etniche, il corpo e l'anima delle donne e degli uomini che dicono *no* alla dominazione di uno Stato sull'altro, di un sesso sull'altro, di una classe sociale sull'altra, sanno, il corpo e l'anima dei progressisti e delle progressiste, che cosa ha rappresentato il processo di espansione europea che portava con sé le limitazioni che ci erano imposte. E perché sanno non possono benedire gli invasori né l'invasione. Proprio per questo la maniera migliore, non di festeggiare i 500 anni dall'invasione, nemmeno però incrociando le braccia di fronte ai festeggiamenti fatti per questa, sarà rendere omaggio al coraggio, alla ribellione, alla decisione di litigare, alla cattiveria, alla capacità di lottare contro l'invasore; alla passione per la libertà, degli indios e delle indie, dei neri e delle nere, dei bianchi e delle bianche, dei mamelucchi, che ebbero i loro corpi lacerati, i loro sogni infranti, le loro vite rubate. I loro gesti di ribellione si ripetono oggi nella lotta dei *senza-terra*, dei *senza-scuola*, dei *senza-casa*, dei *favelados*; nella lotta contro la discriminazione razziale, contro la discriminazione di classe, di sesso". Freire P., *Pedagogia da indignação*, già cit. (mia traduzione dal portoghese).

[335] "Rispetto a una memoria orale è giusto che anche noi, che stiamo lavorando con gli indios, abbiamo una sensibilità a fior di pelle per il problema della cultura e della Storia. Dobbiamo rispettare la memoria orale, anche l'introduzione della parola scritta in queste culture di memoria orale deve essere fatta bene e con rispetto all'oralità…Senza parole scritte l'intimità del movimento pedagogico è superiore alla base. Sono più dialettici, hanno la comprensione della totalità permanente. Dobbiamo, almeno, fare un'analisi o un tentativo permanente di riscattare la Storia distrutta. È intenzione della *bianchitudine* distruggere questo senso della Storia". Freire P., *Pedagogia da tolerância*, già cit., p.30 (mia traduzione dal portoghese).

scientificità. A questo proposito, commentando il racconto di un suo amico matematico che aveva rilevato per diretta esperienza la perfetta consapevolezza degli indios pescatori delle illusioni ottiche e percettive, Freire si esprime così sulla questione:

"é por isso que, nessa questão epistemológica da passagem do senso comum pra um saber científico, eu acho que hà uma superação, e não uma ruptura. Quer dizer, a curiosidade do índio que diz pro matematico: *não, não, è um equívoco, é uma ilusão ds seus olhos*, a curiosidade dele è igualzinha à curiosidade de Enstein. A diferença è que, antes, Einstein rigorizou os caminhos de aproximação da objetividade, quer dizer, ele tinha nos meios científicos a metodização rigorosa que resulta em achados mais ou menos exatos, mas a curiosidade que motiva, que conduz e empurra o conhecimento è a mesma, a do índio, a minha e a tua. Então, nao há uma pura curiosidade do índio e da gente; o que há è uma superação no incontro dos achados…Eu acho que hà muita arrogância nossa, dos intelectuais, dos cientistas"[336].

La questione della rivalutazione dei saperi e delle culture indigene, dunque, ha costituito una preoccupazione constante di Paulo Freire almeno negli ultimi quindici anni della sua speculazione, nonostante sia una tematica mai trattata dal pedagogista in modo sistematico o affrontata in modo diretto in un saggio specifico.

Nella cosiddetta società della globalizzazione, tale questione si presenta come un retaggio cruciale delle logiche del colonialismo storico, che attualmente si rileva soprattutto nell'ambito delle nuove logiche del mercato dei brevetti e dei diritti di proprietà intellettuale.

Lo stesso concetto di ricchezza come abbondanza di merce deriva infatti da un retaggio coloniale iniziato storicamente nell'America del XVI secolo.

Le attuali imprese multinazionali occidentali, da questo punto di vista, costituiscono l'ultima propaggine di una geografia economica coloniale suddivisa tra un centro e una periferia del sistema, che dura da 500 anni e che oggi si basa principalmente sui processi di delocalizzazione delle produzioni.

---

[336] "È per questo che, in questa questione epistemologica del passaggio dal senso comune al sapere scientifico, io credo ci sia una superamento, e non una rottura. Cioè, la curiosità dell'indio che dice al matematico: *no, no, è un equivoco, è un'illusione dei tuoi occhi*, la sua curiosità è proprio uguale alla curiosità di Einstein. La differenza è che, prima, Einstein ha dato un rigore al percorso di approssimazione all'oggettività, cioè, lui aveva nei mezzi scientifici la metodicità rigorosa che risulta in scoperte più o meno esatte, ma la curiosità che motiva, che conduce e spinge la conoscenza è la stessa, quella dell'indio, la mia e la tua. Dunque, non c'è una curiosità pura dell'indio e nostra; ciò che c'è è un superamento nell'incontro delle scoperte…Io penso che c'è molta arroganza nostra, degli intellettuali, degli scienziati". *Ivi*, p.85 (mia traduzione dal portoghese).

Questo sistema economico è stato foraggiato da una visione culturale basata sul binomio "scientificità-non scientificità", dove la prima sarebbe appannaggio delle culture europee e occidentali e la seconda caratterizzerebbe invece l'essenza della culture indigene dei Paesi periferici. Si è trattato, sostanzialmente, di una visione etnocentrica evoluzionista, che attribuiva il vertice della storia del pensiero mondiale alla cultura scientifica occidentale.

Con la nascita dell'etnoscienza, negli Stati Uniti degli anni Cinquanta del Novecento, si attua una prima rivoluzione antropologica, basata sul principio che le culture indigene dei Paesi periferici, in alcuni settori della conoscenza, abbiano raggiunto per altre vie lo stesso livello di dominio sulla realtà naturale rispetto alle culture occidentali e che quindi sia possibile avviare un dialogo fra scienza occidentale e sapere indigeno[337].

La scienziata indiana Vandana Shiva ha messo in risalto come in molti casi il pensiero scientifico attuale – che si espleta anche attraverso le scoperte di nuovi farmaci, di moderne biotecnologie e di nuovi prodotti per il benessere da parte di importanti centri di ricerca – rappresenti una sorta di versione globale delle fonti di sapere e di conoscenza locali, soprattutto dei Paesi del Sud del mondo, ignorati dalla comunità scientifica internazionale e sottratti da alcuni ricercatori alle popolazioni indigene extraeuropee[338].

La grande attenzione riservata dal sistema di marketing attuale ai prodotti di bellezza e di benessere del corpo della donna e dell'uomo, ad esempio, si fonda per buona parte sull'ampia disponibilità di piante medicinali e princìpi attivi che provengono dai Paesi del Sud del mondo; di molti fra questi prodotti, spesso, le popolazioni locali fanno uso tradizionalmente, da secoli e anche da millenni.

Dopo la morte di Paulo Freire, uno dei rami disciplinari che ha fatto più direttamente riferimento al suo pensiero è stato quello della "ecopedagogia", di cui i più importanti rappresentanti a livello mondiale sono proprio due tra i più stretti collaboratori del pedagogista, entrambi latinoamericani: Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti.

Anche Freire, infatti, nei suoi ultimi scritti del decennio scorso, riconosceva nell'ecologia la sfida principale dell'epoca attuale e vedeva nelle lotte per la difesa della terra del Movimento dei Senza Terra brasiliani una delle principali testimonianze

[337] Alcune di queste considerazioni prendono spunto dall'intervento dell'antropologo Antonino Colajanni "Scienza moderna e saperi indigeni", tenuto al convegno *Diritti di proprietà intellettuale e diversità culturale* presso la Fondazione Basso, Roma, 18 febbraio 2008.
[338] Cfr. Shiva V., *Monocolture della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

storiche delle nuove forme di protesta sociale del nuovo millennio, dell'America Latina e dell'intero pianeta[339].

L'ecopedagogia, nata sul finire del decennio scorso, ispira oggi un movimento che si va affermando a livello mondiale, i cui princìpi basilari sono:

- il rispetto dell'ambiente e la cura dei territori;
- il rispetto di tutte le forme di vita e la salvaguardia della biodiversità;
- una visione planetaria e ambientale della cittadinanza;
- la costituzione di reti sociali, culturali ed economiche informali e solidali;
- la promozione di un modello di "razionalità emotiva" in alternativa alla razionalità occidentale;
- la promozione di un modello di sviluppo basato sulla sostenibilità;
- la messa a punto di pratiche educative innovative per l'affermazione dei princìpi sopra elencati.

Come afferma Francisco Gutiérrez,

> "considerare gli esseri umani come membri di un immenso cosmo ci obbliga a un profondo cambiamento di valori, relazioni e significati in quanto ci riconosciamo parte di una globalità. Le attività umane, in quanto processo di autorganizzazione cosmica permanente, ci portano a sviluppare atteggiamenti fondamentali di apertura, interazione solidale, soggettività collettiva, equilibrio energetico e forme di sensibilità, affettività e spiritualità. La pedagogia della cittadinanza ambientale dell'era planetaria appare fin troppo densa di valori al confronto con i ristretti limiti dell'educazione tradizionale, centrata sulla logica della competizione, dell'accumulazione e della produzione illimitata di ricchezza senza considerazione per i limiti della natura e per le necessità degli altri esseri del cosmo. Un aspetto basilare della planetarietà è sentire e vivere il fatto che noi siamo parte costitutiva della Terra: di quell'essere vivo e intelligente che ci chiede di stabilire relazioni planetarie, dinamiche e sinergiche, ci obbliga a creare nuove forme di solidarietà per proteggere tutta la vita e ci spinge ad assumere nuove responsabilità etiche per fondare una cittadinanza ambientale mondiale"[340].

Moacir Gadotti, a questo proposito, ha opportunamente distinto, tra le diverse forme di ecologismo presenti attualmente a livello planetario nei movimenti e

---

[339]Cfr, Freire P., *Pedagogia da indignação*, già cit.

[340] Gutiérrez F., Cruz Prado R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2000, pp.31 e 33.

nell'associazionismo, un ecologismo di stampo elitario e un ecologismo di stampo democratico.

Mentre il primo, che nasce e si diffonde fra le classi benestanti, si caratterizza per la difesa del privilegio di avere spazi verdi nei quartieri più abbienti dei grandi centri urbani, il secondo si caratterizza invece per lo scopo sociale del miglioramento della qualità della vita e dell'interazione con il territorio di tutti, con speciale riguardo alle zone urbane e rurali in cui abitano le classi sociali popolari e più disagiate[341].

Sulla base dell'idea dell'ecologismo sociale, è nata nel 1999 la Carta della Terra, un manifesto programmatico che si propone l'elaborazione di una nuova pedagogia per il rispetto dell'ambiente e dei territori e per lo sviluppo sostenibile.

La Carta della Terra, che consta di 16 articoli, è divisa in quattro sezioni tematiche così chiamate: I: principi generali; II: l'integrità ecologica; III: un ordine economico equo e sostenibile; IV: democrazia e pace[342].

Viene fuori, dunque, un modello educativo ecologico che contempla il rispetto dell'ambiente non come principio fine a se stesso, ma come un principio-ponte verso l'affermazione di nuovi valori, importantissimi nella società globalizzata in cui viviamo: il rispetto della vita umana in tutte le sue forme, il rispetto delle culture indigene e delle comunità locali, il rispetto delle minoranze etniche e di genere, la salvaguardia della biodiversità e di saperi tradzionali, l'armonia tra l'essere umano e il cosmo[343].

Come recita l'articolo 1 della *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, promulgata dall'UNESCO nel 2001,

"la cultura assume forme diverse attraverso il tempo e lo spazio. Questa diversità si incarna nell'unicità e nella pluralità delle identità dei gruppi e delle società che costituiscono l'umanità. Come fonte di scambio, innovazione e creatività, la diversità culturale è necessaria per l'umanità quanto la biodiversità per la natura. In questo senso, è il patrimonio comune dell'umanità e dovrebbe essere riconosciuta e affermata per il bene delle generazioni presenti e future"[344].

---

[341] Cfr. Gadotti M., *Pedagogia da terra*, Peirópolis, São Paulo 2000.
[342] Gutiérrez F., Cruz Prado R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, già cit., pp.147-154.
[343] A tale proposito si veda anche Boff L., *Grido della terra, grido dei poveri. Per un'ecologia cosmica*, Cittadella, Assisi (PG) 1996.
[344] La *Dichiarazione* è riportata per intero in Azara L., *Diritti umani, politiche antidiscriminatorie e diversità culturale. Elaborazioni teoriche e piani d'azione nell'Organizzazione delle Nazioni Unite*, in Fiorucci M. (a cura di) *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008, p.138.

6.3 Dopo Freire: la diffusione intercontinentale della pedagogia freireana (1998-2008)

A partire dal 1998, anno successivo a quello della morte di Paulo Freire, molte sono state le iniziative volte ai fini sia della commemorazione di colui che è riconosciuto come uno dei più importanti intellettuali latinoamericani del XX secolo, sia della diffusione della sua pedagogia, del suo pensiero e delle sue idee in Brasile, in Sud America e a livello planetario.

La dimensione internazionale del pensiero e della vita stessa del pedagogista, d'altronde, ha generato quasi naturalmente il sorgere di iniziative di pedagogia freireana e lo svilupparsi di scuole di pensiero coordinate da educatori che si richiamano ai principi della scuola di Freire in tutto il mondo.

Due fra le più importanti iniziative che si propongono entrambi i fini menzionati – e che hanno luogo entrambe una volta ogni due anni – sono il *Colóquio Internacional Paulo Freire*, che si tiene sempre a Recife, e il *Fórum Internacional Paulo Freire*, che invece è itinerante, venendo organizzato ogni volta in una città differente.

Il *Colóquio Internacional Paulo Freire* viene organizzato dal *Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas* (Centro Paulo Freire – Studi e Ricerche), che ha sede presso la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) di Recife.

Il Centro è costituito da un gruppo di studiosi che si propongono di continuare l'opera pedagogica iniziata da Paulo Freire negli anni '50 del Novecento e di attualizzare le sue idee e il suo pensiero rispetto alle sfide educative della società attuale; ciò proprio a partire dallo stesso contesto territoriale in cui Freire iniziò a lavorare e ad elaborare il suo Metodo.

Promuove diversi incontri e conferenze che hanno come nucleo tematico la pedagogia freireana e le sue ripercussioni sull'attualità brasiliana e mondiale; le esperienze e i dibattiti prodotti da questi incontri vengono spesso discussi all'interno del ciclo di conferenze annuali del Forum Sociale Brasiliano.

Il Centro, inoltre, coordina due gruppi di studio che si occupano principalmente della lettura e del commento delle opere più importanti di Freire, che si riuniscono settimanalmente nel Campus universitario.

Molte iniziative e progetti a cura del Centro Paulo Freire, poi, sono attivi nella città di Recife, tra cui un corso di formazione per gli insegnanti e un programma di assistenza pedagogica per i bambini delle zone rurali intorno a Recife.

Un'altra iniziativa è la pubblicazione del trimestrale *Utopia*, che si occupa di tematiche pedagogiche, con particolari riferimenti alle situazioni socialmente svantaggiate del contesto locale.

Nel sito Internet del Centro, www.paulofreire.org.br, è anche consultabile una biblioteca digitale, in cui si possono trovare saggi, interviste, materiale audio e articoli di giornale riguardanti Paulo Freire.

Il *I* e il *II Colóquio Internacional Paulo Freire* sono stati organizzati rispettivamente nel 1998 e nel 1999; da quell'anno il *Colóquio Internacional* ha luogo sempre una volta ogni due anni, nel mese di settembre, spesso in concomitanza con la data di nascita del pedagogista, il giorno 19.

Dal 30 agosto al 2 settembre 2007 si è realizzato il *VI Colóquio Internacional Paulo Freire*, il cui titolo è stato *Autonomia: desafios e horizontes* ("Autonomia: sfide e orizzonti"), prendendo spunto dall'ultima opera di Freire pubblicata in vita, *Pedagogia dell'autonomia*, che ha rappresentato il nucleo centrale delle riflessioni proposte dal *Colóquio*.

Quest'ultimo ha avuto la durata di 4 giorni e peraltro ha avuto attenzioni particolari nell'organizzazione e da parte di tutta la Facoltà di Educazione in quanto è coinciso temporalmente con le celebrazioni per il decennale della morte del pedagogista.

Durante la prima giornata, nel pomeriggio, c'è stata la cerimonia di apertura, con il Presidente del Centro Alcides Restelli Tedesco e il Vice Presidente João Francisco de Souza che hanno inaugurato i lavori e presentato l'organizzazione degli incontri e delle attività dei giorni successivi. La cerimonia inaugurale è stata "colorata" dagli interventi di un gruppo teatrale di una scuola di Recife e di due *repentistas*, cantanti folcloristici tipici del *Nordeste* brasiliano che esprimono in forma umoristica il loro pensiero sull'attualità locale, improvvisando in rima, per certi aspetti in maniera simile a quella dei tradizionali stornellatori romani.

Tutta la seconda giornata e la mattinata della terza giornata sono state dedicate ai 27 Circoli di cultura predisposti nelle aule dell'Università, nelle Facoltà di Educazione, Filosofia e Arti e Comunicazione.

A partire dai 3 assi principali costituiti dai 3 capitoli in cui si suddivide *Pedagogia dell'autonomia – I: Non c'è insegnamento senza apprendimento; II: Insegnare non è trasferire conoscenza; III: Insegnare è una peculiarità umana* – sono stati organizzati 27 Circoli di cultura, ognuno corrispondente ai 9 paragrafi in cui si articolano i 3 capitoli del testo. Per ognuno degli assi tematici è stato previsto un professore universitario osservatore che girava per le aule prendendo appunti sulle discussioni in corso.

Ogni Circolo era formato da un coordinatore, che si è occupato di tracciare le linee guida della riunione, da un mediatore, figura di appoggio a quella del coordinatore, e da un numero di partecipanti compreso all'incirca tra le 25 e le 30 persone: insegnanti, formatori, studenti universitari, assistenti sociali e in generale persone che lavorano nel campo dell'educazione e della formazione.

Durante la seconda giornata del *Colóquio Internacional* i Circoli sono stati attivi dalle ore 8 alle ore 12 e dalle ore 14 alle ore 18; nel terzo giorno, soltanto dalle 8 alle 12.

Chi scrive ha avuto l'opportunità di partecipare al Circolo di cultura sul tema "Insegnare esige il riconoscimento e l'assunzione dell'identità culturale".

La mattina della seconda giornata, dopo una breve presentazione dei coordinatori e dei partecipanti, ogni partecipante del Circolo ha letto un breve testo preparato precedentemente a partire dal tema in questione. Successivamente si è generata una discussione collettiva, a partire dal confronto dei diversi lavori presentati, che si è protratta per tutto il pomeriggio.

Le linee guida su cui si è sviluppata la discussione hanno riguardato diversi temi centrali nella pedagogia freireana e in tutta la pedagogia contemporanea, a partire dal tema del riconoscimento delle diverse identità culturali degli educatori e degli educandi: il riconoscimento dell'identità dell'educatore e la sua conseguente assunzione; il riconoscimento della negazione e della discriminazione delle identità; l'identificazione delle culture esistenti e l'interrogazione su cosa sia effettivamente l'identità culturale; la funzione sociale della scuola nel riconoscere la discriminazione delle identità e nel proporre un lavoro pedagogico per superare tale discriminazione.

Uno dei temi che è tornato frequentemente all'attenzione del gruppo, anche a causa della professione che svolgevano diversi partecipanti, è quello dell'Arte-educazione. Si

è cercato, cioè, di coniugare gli assi di discussione sul rispetto delle identità culturali al tema del ruolo attuale dell'arte-educatore.

La terza giornata si sono tirate le somme della discussione attraverso l'annotazione alla lavagna di alcune parole-chiave e frasi-chiave nominate con maggiore frequenza dai partecipanti del Circolo. Si sono quindi individuate quelli che sono rispettivamente le sfide e gli orizzonti rispetto al tema in questione.

Le sfide principali sono risultate: un cambiamento di visione e di prospettiva dell'Arte-educazione, con particolare riguardo alla funzione sociale di quest'ultima contro ogni forma di discriminazione sociale; la conseguente formazione degli arte-educatori coerentemente con questa linea di pensiero.

L'orizzonte principale è risultato nella prospettiva di una costruzione di una politica di formazione rivolta agli insegnanti e agli educatori nel campo dell'Arte-educazione.

Da qui si sono realizzati esempi di proposte pedagogiche concrete da fare in futuro alle amministrazioni locali e municipali per realizzare questo modello.

Nel pomeriggio della terza giornata, dalle ore 14 alle ore 18, si sono tenute le *Oficinas*, laboratori aperti di gruppi che hanno lavorato a partire dai temi proposti nei Circoli di cultura o su temi simili.

Chi scrive ha avuto l'opportunità di coordinare, insieme alla prof.ssa Alexandra Mustafá, la *Oficina* dal titolo *Pedagogia de Paulo Freire e a sociedade multicultural*.

La *Oficina*, a partire dalla presentazione del presente lavoro di ricerca dottorale, ha voluto sviluppare una riflessione collettiva sui temi e con le pratiche della pedagogia freireana in relazione al tema dell'educazione interculturale. Hanno partecipato al laboratorio circa 20 persone, anche in questo caso insegnanti, educatori e studenti universitari.

Nella prima parte della *Oficina*, dopo la presentazione dei partecipanti e dei coordinatori, si è presentato il lavoro di ricerca con particolare riguardo alla biografia e all'opera di Paulo Freire, da una parte, e al fenomeno dell'immigrazione italiana con i suoi risvolti sociali, culturali ed educativi più attuali, dall'altra parte. In seguito si sono annotate alla lavagna alcune parole chiave della presentazione – come *immigrazione*, *globalizzazione*, *multiculturalismo*, *razzismo*, ecc. – e si sono invitati i partecipanti ad esprimere le loro opinioni sulla realtà italiana presentata, a loro precedentemente sconosciuta, e sulle tematiche in questione.

Alcuni partecipanti hanno tentato un confronto fra i fenomeni del multiculturalismo italiano e brasiliano, rilevando somiglianze e differenze.

Pur essendo la sfida comune, tanto in Italia quanto in Brasile, quella della convivenza di persone provenienti da culture e società differenti, è apparso chiaro che il multiculturalismo italiano è un fenomeno più recente e più problematico, vissuto dalla popolazione italiana per lo più come "convivenza forzata", mentre il multiculturalismo brasiliano fa parte della stessa formazione storica, culturale, sociale ed economica del Brasile.

Da qui si è generata una discussione sul ruolo che la scuola e l'educazione in generale dovrebbero avere per favorire l'integrazione sociale delle minoranze etniche e culturali.

Nella seconda parte della *Oficina*, si sono divisi i partecipanti in gruppi di lavoro al fine di produrre una rappresentazione teatrale a partire dal tema della discriminazione razziale. I gruppi di lavoro hanno così realizzato alcune brevi scene di situazioni lavorative, scolastiche e sociali in cui i neri venivano discriminati rispetto ai bianchi, le donne rispetto agli uomini, i poveri rispetto ai ricchi.

La *Oficina* si è conclusa con il proposito comune di continuare ad approfondire questi temi in relazione alle sfide dell'educazione e al ruolo della scuola nella società contemporanea.

La quarta e ultima giornata del *Colóquio Internacional* ha previsto la cerimonia di chiusura, in cui vi è stata una significativa introduzione di padre Reginaldo, un importante teologo della liberazione amico di Paulo Freire, che attualmente lavora nei quartieri degradati e nella favelas di Rio de Janeiro.

I 3 professori osservatori dei 3 assi tematici dei Circoli di cultura, in seguito a una riunione del giorno precedente con tutti i coordinatori e i mediatori, hanno esposto le tematiche principali delle discussioni collettive e a partire da queste hanno indicato alcune linee guida emerse, da utilizzare anche nei futuri incontri.

In seguito i coordinatori e i mediatori dei Circoli si sono alzati a turno dal pubblico, proclamando a gran voce ognuno quella che riteneva la frase più significativa del suo Circolo, a mo' di slogan.

Così, con i saluti delle autorità locali e del Presidente del *Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas* Alcides Restelli Tedesco si è concluso il *VI Colóquio Internacional Paulo Freire "Autonomia: desafios e horizontes"*[345].

L'altro evento importante di pedagogia freireana che si tiene una volta ogni due anni, in alternanza con il *Colóquio Internacional*, è il *Fórum Internacional Paulo Freire*.

Il *Fórum Internacional Paulo Freire* è organizzato dalla rete degli Istituti Paulo Freire nel mondo e fa riferimento in particolare all'Istituto Paulo Freire di San Paolo, il primo della rete, fondato da Freire stesso nel 1991 in collaborazione con Moacir Gadotti, l'attuale Direttore dell'Istituto.

Proprio nella città di San Paolo sono stati organizzati il primo *Fórum*, nel 1998, un anno dopo la morte del pedagogista, e l'ultimo, che è in corso durante la scrittura del presente lavoro (settembre 2008).

L'ultimo *Fórum Internacional Paulo Freire* ha come titolo *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Orpimido* ("Globalizzazione, Educazione e Movimenti Sociali: 40 anni dalla Pedagogia degli Oppressi") e si sta svolgendo a San Paolo nei giorni 16-20 settembre 2008.

Si tratta di un incontro internazionale di cinque giorni, i primi due dedicati alle conferenze dei principali educatori e studiosi freireani nel mondo, gli altri tre alla discussione nei Circoli di cultura.

Oltre alla realizzazione del *Fórum Internacional*, l'Istituto Paulo Freire di San Paolo ha all'attivo moltissimi progetti educativi[346]. Uno fra i più importanti è stato la costituzione, negli anni Novanta del secolo scorso, del Movimento per l'Educazione degli Adulti (MOVA), che tuttoggi si dirama sul territorio in numerose iniziative nei quartieri popolari di San Paolo, di cui Paulo Freire stesso fu uno dei principali fondatori

---

[345] È importante in questa sede sottolineare che il precedente *Colóquio Internacional*, realizzato fra il 19 e il 22 settembre del 2005, ha visto il multiculturalismo come tema protagonista della pedagogia freireana, a partire già dal titolo che era *Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural* ("Paulo Freire: sfide alla società multiculturale").

Gli interventi del *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, organizzato nella forma accademica più tradizionale della conferenza, sono scaricabili dal sito Internet del Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas www.paulofreire.org.br (consultazione: settembre 2008). La programmazione del *Colóquio*, con la presentazione sintetica di tutte le attività tenute, è confluita nel volume a cura del Centro Paulo Freire, *Programação do V Colóquio Internacional Paulo Freire. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural*, Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, Recife 2006.

[346] Per avere un quadro delle iniziative dell'Istituto Paulo Freire di San Paolo cfr. il sito Internet dell'Istituto www.paulofreire.org.

e animatori durante la sua esperienza di Assessore all'Educazione pubblica nella giunta di Luiza Erundina.

Attualmente la rete degli Istituti Paulo Freire nel mondo comprende sei Istituti. Oltre a quello di San Paolo, vi sono:

- il *Paulo Freire Institute*, con sede a Los Angeles (California, Stati Uniti);
- l'*Instituto Paulo Freire de Portugal*, con sede a Porto (Potogallo);
- l'*Istituto Paulo Freire España*, con sede a Valencia (Spagna);
- l'Istituto Paulo Freire Italia, con sede a Sesto S.Giovanni (MI);
- il *Paulo Freire Institute*, con sede a Malta[347].

I precedenti *Fórum Internacional* sono stati realizzati:

- nel 2006 a Valencia (Spagna), organizzato dall'Istituto Paulo Freire di Spagna con il titolo *Sendas de Freire: Opressiones, Resistencias y Emancipaciones en un Nuevo Paradigma de Vida* ("Sentieri di Freire: Oppressioni, Resistenze e Emancipazioni in un Nuovo Paradigma di Vita");
- nel 2004 a Porto (Portogallo), organizzato dall'Istituto Paulo Freire del Portogallo con il titolo *Caminhando para uma cidadania multicultural* ("Camminando verso una cittadinanza multiculturale"), i cui atti sono scaricabili dal sito Internet www.ipfp.pt (consultazione: settembre 2008);
- nel 2002 a Los Angeles (Stati Uniti), organizzato dall'Istituto Paulo Freire di Los Angeles e dall'Università della California, con il titolo *Educazione: il Sogno Possibile*;
- nel 2000 a Bologna (Italia), organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, dal titolo *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, i cui atti sono confluiti nel volume omonimo a cura di Fausto Telleri (CLUEB, Bologna 2002). Il Forum Internazionale Paulo Freire di Bologna ha dato anche vita alla stesura del Manifesto per la *Universitas Paulo Freire*, un progetto educativo tuttora in corso, curato dal prof. Telleri presso l'Università di Sassari[348].

[347] Siti Internet degli Istituti Paulo Freire nel mondo al settembre 2008: www.paulofreireinstitute.org (Los Angeles); www.ipfp.pt (Portogallo); www.institutpaulofreire.org (Spagna); www.paulofreire.it (Italia); www.jesuit.org.mt/justice/freire (Malta).

[348] Cfr. il sito Internet www.unifreire.it.

A livello europeo, una importante iniziativa nell'ambito della commemorazione del decennale della scomparsa del pedagogista è stato il Seminario Internazionale *Paulo Freire (1997-2007). L'Educazione degli adulti oggi in Europa e nel Bacino del Mediterraneo*, che si è tenuto a Castel Volturno (CE) nei giorni 9 e 10 novembre del 2007 con il patrocinio del Presidente della Repubblica.

Il convegno, organizzato da Bruno Schettini[349], è stata un'occasione per riunire alcuni tra i principali pedagogisti e studiosi di orientamento freireano che operano oggi in Europa.

Fra questi, va anzitutto menzionato Peter Mayo, il principale studioso maltese della pedagogia di Freire, attualmente docente all'Università di Malta. Mayo, che ha partecipato al Seminario con l'intervento dal titolo *L'eredità politica e pedagogica di Paulo Freire oggi, in Europa e nel Bacino del Mediterraneo*, si è spesso soffermato nei suoi studi sull'attualità del modello di educazione freirena e sulle sue possibili applicazioni non solo nel Sud del mondo, ma anche nel Sud Europa, una zona geograficamente, politicamente e storicamente subalterna rispetto al Nord delle diverse società e nazioni occidentali (Italia compresa), che è sempre stata la zona maggiormente sviluppata[350].

Un'altra importante studiosa di Paulo Freire a livello europeo è Luiza Cortesão, presidente dell'Istituto Paulo Freire del Portogallo e docente presso l'Università di Porto. La Cortesão, che ha partecipato al Seminario con l'intervento dal titolo *Prendere la parola, per esistere al mondo: essere soggetti di storia, oggi*, va annoverata fra i pedagogisti che hanno svolto direttamente azioni pedagogiche sul territorio con il Metodo Paulo Freire, tanto in Portogallo con le comunità immigrate, quanto nell'Africa delle ex-colonie portoghesi. Per questo, tra l'altro, si motiva il grande interesse dell'Istituto Paulo Freire del Portogallo nel portare avanti studi sull'immigrazione e sul multiculturalismo in relazione alle pratiche della pedagogia freireana[351].

---

[349] Bruno Schettini ha scritto diversi articoli e saggi sulla pedagogia di Paulo Freire ed è curatore del sito Internet della EDA Society, la Società italiana di Educazione degli adulti, www.educazione-degli-adulti.it. Un suo testo recentemente pubblicato per le edizioni Luciano (Napoli 2007) è *Un'educazione per il corso della vita.*

[350] Recentemente è stato tradotto in italiano da Fausto Telleri il volume di Peter Mayo *Gramsci, Freire e l'Educazione degli adulti*, per le edizioni Delfino (Sassari 2008).

[351] Di Luiza Cortesão (et al.) si veda *Diálogos através de Paulo Freire*, IPFP, Porto 2004. Un altro importante pedagogista freireano e studioso di educazione degli adulti portoghese è Licínio Lima, che recentemente ha pubblicato in Brasile il testo *Educação ao longo da vida* (Cortez, São Paulo 2007).

Un successivo intervento, intitolato *Problematizzare l'educazione per sviluppare una coscienza critica: quale coscientizzazione?*, è stato tenuto da Silvia Maria Manfredi, una intellettuale italo-brasiliana che ha collaborato con Freire nel periodo precedente all'esilio del pedagogista, realizzando alcune applicazioni sul campo del Metodo freireano. Silvia Maria Manfredi, dopo essere stata per molti anni docente universitaria a San Paolo, è attualmente presidente dell'Istituto Paulo Freire Italia, fondato nel dicembre 2005 a Sesto San Giovanni (MI) con l'obiettivo di divulgare le idee e la pedagogia freireana nel nostro Paese.

Nella seconda giornata del Seminario si sono svolti per tutta la mattinata tre gruppi di lavoro, ognuno con due coordinatori e circa una decina di partecipanti, che hanno cercato di generare una discussione collettiva a partire dalle suggestioni degli interventi della giornata precedente e da alcune parole chiave che fungevano da guida per il dialogo.

Chi scrive ha partecipato al gruppo di lavoro coordinato da Rocco Pititto e Paolo Vittoria, in cui uno degli interventi di maggiore interesse è stato certamente quello dello studioso marxista britannico Dave Hill, attualmente docente all'Università di Northampton. Hill è impegnato da molti anni nello sviluppo di un modello di pedagogia critica radicale e liberatrice di ispirazione freireana e ha dedicato i suoi ultimi articoli al tema dell'educazione dei giovani all'eco-socialismo[352].

Un altro gruppo di lavoro è stato coordinato da Patrizia Morgante, responsabile del Circolo culturale Paulo Freire di Roma, un gruppo di educatori che si riuniscono periodicamente ispirandosi alle tecniche della pedagogia freireana e in particolar modo alla pratica del Teatro dell'oppresso creata dal regista brasiliano Augusto Boal[353].

A livello nordamericano, invece, uno dei centri di pedagogia freireana più attivi è certamente Los Angeles, a causa della presenza sia del *Paulo Freire Institute*, sia dell'Università della Calfornia.

---

[352] Cfr. Hill D., *Critical Teacher of Education for Economic, Enviromental and Social Justice: an Ecosocialist Manifesto*, in JCEPS – Journal for Critical Education Policy Studies, n.2, novembre 2007, dal sito Internet www.jceps.com. Il JCEPS è una rivista di pedagogia critica *on line* diretta da Dave Hill. Lo stesso autore ha pubblicato con lo studioso statunitense Peter Mc Laren et al. il testo *Marxism against Postmodernism in Educational Theory* (Lexington, Lanham 2002).
Sulla ricezione del pensiero di Paulo Freire in Gran Bretagna si veda Hannah J., *A influência de Freire na Grã-Bretanha*, in AA.VV., *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*, Vozes, Petrópolis 1999, pp.139-143.

[353] Cfr. *7° Seminario: Esperienze e strategie di arte degli oppressi*, in AA.VV. *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, a cura di Telleri F., CLUEB, Bologna 2002, pp.339-368. In questo capitolo del testo si parla anche delle tecniche di drammatizzazione del Teatro dell'oppresso.

L'Istituto Paulo Freire di Los Angeles è stato fondato nel 2002 ed è attualmente diretto dallo studioso argentino Carlos Alberto Torres, già collaboratore di Freire nell'ultimo periodo della vita del pedagogista. Torres è autore di numerose pubblicazioni sui temi della pedagogia liberatrice e sul rapporto fra educazione e democrazia[354]. Lo studioso argentino è stato invitato dall'Istituto Paulo Freire Italia per un ciclo di incontri nel nostro Paese che hanno avuto luogo in diverse città del Nord Italia nel settembre 2006.

Fra i co-fondatori dell'Istituto, va menzionato Peter Lownds, che ha svolto una ricerca dottorale sugli educatori freireani attualmente operanti negli Stati Uniti e in Brasile dal titolo *In the Shadow of Freire/Á Sombra de Freire* ("All'ombra di Freire" – titolo che parafrasa un'opera di Freire non tradotta in italiano, *Á sombra dessa mangueira*, "All'ombra di questo mango"). Lownds attualmente insegna inglese agli immigrati ispanici in una scuola di Los Angeles, avvalendosi del metodo autobiografico basato sul racconto delle storie di vita[355].

Nell'Università della California, lo studioso di orientamento freireano maggiormente riconosciuto a livello internazionale è Peter Mc Laren. Questi è impegnato da molti anni nello sviluppo di un modello teorico e pratico di pedagogia critica radicale.

Tale pedagogia si basa sul concetto di rivoluzione educativa, da intendersi come sovversione non violenta dei rapporti tra educatore ed educando in una logica di democrazia scolastica diretta e partecipata. Mc Laren ha scritto numerosi lavori su Paulo Freire e si è interessato anche al tema del multiculturalismo, sempre sviluppato nell'ottica della pedagogia critica rivoluzionaria[356].

L'altro fondatore della pedagogia critica rivoluzionaria statunitense, insieme a Mc Laren, è il critico appartenente alla corrente degli studi culturali Henry Giroux, amico

---

[354] Si veda ad es. Torres C.A., *Educación, poder y biografia: dialogos con educadores criticos*, Siglo XXI, Buenos Aires 2004.

[355] Lownds P., *In the Shadow of Freire/Á Sombra de Freire*, Tesi di Dottorato, Università della California/Università Federale del Pernambuco (UFPE), Los Angeles-Recife 2007. Il metodo di insegnamento dell'inglese agli immigrati di Peter Lownds è stato il tema oggetto di un incontro informale con Lownds stesso e con il prof. João Francisco de Souza avvenuto il giorno 23 agosto 2008 presso la UFPE.

[356] A tal proposito si vedano: Mc Laren P., *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Rowman and Littlefield, Lanham 2000; Mc Laren P., *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissense for the New Millenium*, Westwiew, Buolder 1997.

personale e collaboratore di Paulo Freire sin dai primi anni Ottanta, attualmente docente all'Università di Miami[357].

Un'altra educatrice freireana molto importante è bell hooks (volutamente scritto dall'autrice stessa con le iniziali minuscole), pseudonimo di Gloria Watkins: un'insegnante femminista che da lungo tempo si batte per i diritti delle donne appartenenti alle minoranze etniche negli Stati Uniti. La bell hooks, in un toccante colloquio con se stessa, ha riconosciuto la massima importanza che ha avuto nel suo percorso di studi e di formazione personale la lettura della *Pedagogia degli oppressi*, in quanto testo in grado di produrre un'idea di controcultura rivoluzionaria alternativa alla cultura dominante e perciò fondamentale in qualsiasi percorso di coscientizzazione delle minoranze culturali, siano esse di genere, di etnia o di classe sociale. In questo modo bell hooks ha criticato a sua volta la critica delle femministe all'operato di Freire, negli anni Settanta del Novecento accusato a più riprese di portare nei suoi libri una visione del mondo fallocentrica[358].

Un recente progetto interessante, che si è fondato sulla pedagogia freireana e ha messo in relazione alcune scuole elementari italiane e brasiliane, infine, è il Progetto Aquilone, che prevede alcune visite annuali di educatori italiani in Brasile e brasiliani in Italia, oltre a iniziative di contatto a distanza fra gli alunni delle scuole – attraverso lettere e iniziative di scambio culturale a vario titolo. Marina Spadaro e Maria Cristina Martin, le referenti italiane del Progetto, sono entrate in contatto con le scuole popolari e l'Università Federale di Santa Catarina (UFSC) con sede a Florianópolis, città del Sud del Brasile, capitale dello stato di Santa Catarina, in cui opera il gruppo di ricerca del prof. Reinaldo Matias Fleuri, un altro importante pedagogista di scuola freireana, attualmente referente accademico mondiale sui temi dell'educazione interculturale. Il Progetto è stato realizzato all'interno delle iniziative del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)[359].

Molti fra i principali studiosi e collaboratori di Paulo Freire in ambito brasiliano, latinoamericano e mondiale hanno dato vita recentemente al *Dicionário Paulo Freire*,

---

[357] Di Henry Giroux si veda *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Temple University, Philadelphia 1981.

[358] Cfr. bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994, pp.45-58.

[359] Cfr. Spadaro M., *Il Brasile è un aquilone. Intercultura tra sogno e realtà: la storia di un'esperienza educativa*, Junior/Quaderni di Cooperazione Educativa del MCE, Città di Castello (PG) 2004.

una sorta di enciclopedia pedagogica suddivisa in voci per ordine alfabetico, che si propone di ricostruire la mappa concettuale complessiva del pensiero freireano[360].

Si tratta di un ulteriore segno tangibile e concreto della diffusione intercontinentale del pensiero di un pedagogista, educatore, insegnante, scrittore e filosofo dell'educazione che oggi può essere a pieno titolo considerato, letto e studiato come un classico della pedagogia del Novecento[361].

CONCLUSIONI

"Mi piace veramente godere della compagnia degli altri e sentirmi bene con loro. Mi piace vivere, vivere la vita intensamente. Sono il tipo di persona che ama appassionatamente la vita. È chiaro che un giorno morirò, ma ho l'impressione che, quando morirò, allo stesso modo morirò con grande intensità. Morirò sentendomi intensamente. Per questa ragione, morirò con una grande smania di vivere, perché è in questo modo che ho vissuto".

Paulo Freire

---

[360] AA.VV., *Dicionário Paulo Freire*, a cura di Streck D.R., Redim E., Zitkowski J.J., Autêntica, Belo Horizonte 2008.

[361] Va quanto meno accennato, in questa sede, che l'opera e il pensiero di Freire si sono sviluppati insieme a quelli di altri importanti pedagogisti e studiosi di educazione del Novecento che presentano affinità di pensiero con il pedagogista brasiliano. Fra questi è utile ricordare: John Dewey (1859-1952) per la sua concezione di scuola come laboratorio della creatività e "palestra" per la società (cfr Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949); Howard Gardner, per aver elaborato la teoria delle intelligenze multiple e aver insistito sull'influenza del contesto culturale sulla formazione della mente dell'individuo (cfr. Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987); l'educatore e ingegnere francese Bertrand Schwartz, per le sue esperienze di educazione dei lavoratori nelle miniere (cfr. Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995).
In Italia, oltre al già citato Danilo Dolci (1924-1997), vanno almeno ricordati, in quanto educatori "freireani": Aldo Capitini (1899-1968), pedagogista e filosofo della nonviolenza, ideatore della prima Marcia per la pace e la Fratellanza dei Popoli Perugia-Assisi che si tenne nel 1961 (cfr. Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007); Lorenzo Milani (1923-1967), priore del piccolo comune toscano di Barbiana, dove per molti anni insegnò ai ragazzi analfabeti di campagna (cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967).

A conclusione del presente lavoro, si può affermare che molti sono i punti di contatto e di intersezione fra la pedagogia di Paulo Freire, il contesto multiculturale che sempre più caratterizza la società italiana attuale e l'ambito degli studi interculturali.

Già a partire dalla vicenda biografica di Paulo Freire, è possibile riscontrare una dimensione interculturale nel suo essere educatore, professore, pedagogista e filosofo dell'educazione: tale dimensione consiste nell'aver viaggiato in tutto il mondo, nell'aver conosciuto culture anche molto differenti rispetto a quelle occidentali ed egemoniche. Tale disposizione ancor più si evidenzia nell'atteggiamento che il pedagogista tenne in occasione dei suoi viaggi in contesti culturali "altri", stando a quanto traspare dai resoconti contenuti nei libri, nei documenti e nelle interviste che ne parlano.

Freire, infatti, mai scelse di imporsi o di sovrapporsi nel contesto culturale in cui si trovava ad operare, per quanto fossero importanti le azioni pedagogiche che stava svolgendo e per quanto fosse disastrata la situazione del Paese o della regione in cui si trovava a lavorare.

Ciò è stato particolarmente evidente nel lavoro educativo svolto negli anni Settanta in Guinea Bissau, all'indomani dell'indipendenza dell'ex-colonia portoghese. Qui, anche se si trattava di ricostruire dalle fondamenta una nazione che aveva circa il 90% di analfabeti e una situazione di povertà estrema, il pedagogista non ebbe esitazioni nello scegliere la via del dialogo con le popolazioni e le classi dirigenti locali, non imponendo mai una soluzione dall'alto e concertando sempre insieme, in équipe il da farsi.

Così come operò nella Guinea Bissau, allo stesso modo egli osservò il contesto culturale delle università nordamericane, dei sindacati italiani ed europei, della ricostruzione post-coloniale di altri Paesi dell'Africa, delle culture popolari caraibiche, delle comunità indigene dell'Australia e della Nuova Zelanda, rimanendo sempre fermo nella convinzione che ogni società e cultura ha la sua dignità, le sue tradizioni, i suoi valori che devono essere rispettati per come sono, senza infiltrazioni e sovrapposizioni indebite.

Quest'aspetto - che ne fa un educatore e pedagogista con una spiccata sensibilità interculturale - è stato d'altronde centrale sin dall'inizio del suo operato, quando Freire, per riuscire a svolgere un lavoro educativo proficuo con i contadini del Nordeste del Brasile, aveva scelto di partire proprio dall'analisi della cultura popolare dei ceti

subalterni, dal loro universo linguistico e semantico, per poi sviluppare il suo metodo di alfabetizzazione.

Per questa capacità di viaggiare e lavorare in mondi, società e culture differenti senza fornire mai una soluzione preconfezionata, sempre adattando le teorie e le idee alla prassi dei contesti di riferimento, unitamente alla sua passione per la costruzione di una società migliore, più giusta, più dignitosa e rispettosa, Paulo Freire è stato in più occasioni soprannominato *o andarilho da utopia*, l'instancabile viandante sui sentieri dell'utopia e della speranza.

Un altro aspetto fondamentale in questo senso, ancora proveniente direttamente dalla biografia del pedagogista, sta nel suo essere un intellettuale proveniente da un contesto che oggi chiameremo del Sud del mondo.

In un'epoca in cui si parla di rilettura e di rivisitazione dei saperi e delle conoscenze in chiave interculturale e in senso non eurocentrico, al fine di favorire la conoscenza delle culture e dei gruppi etnici extraeuropei che oggi popolano le nostre città e i nostri quartieri, Paulo Freire rappresenta una "voce del Sud", che attraverso i racconti delle sue vicende personali e professionali ci aiuta tanto a capire un contesto differente da quello con cui siamo abituati a misurarci – fatto di povertà, miseria e macroscopiche ingiustizie sociali – quanto a portare alla luce alcune questioni che oggi sono connesse alla cosiddetta società globale in cui viviamo.

L'essere "voce del Sud", infatti, aiuta a sollevare e ad attualizzare le tante "questioni meridionali" ancora aperte nel mondo attuale, da leggere ormai attraverso cartografie geopolitiche non più nazionali o continentali, bensì planetarie e globali.

Il riferimento fondamentale costituito da Antonio Gramsci, in questo modo, favorisce il collegamento tra Freire e la corrente degli studi post-coloniali, nei quali, a partire da Edward Said, si è trovato un approdo teorico valido e forte proprio nell'idea di estensione dell'analisi della questione meridionale gramsciana – riferita al contesto del Sud Italia dell'inizio del Novecento – a tutti i Sud del mondo globalizzato che hanno dovuto subire l'infame esperienza del colonialismo occidentale.

Anche l'accostamento tra Freire e Marx avvicina a queste tematiche, per via della rivisitazione in chiave planetaria e globale delle analisi marxiane che alcuni studiosi –

fra cui l'inglese Eric J. Hobsbawm e il francese Jacques Attali - stanno progressivamentte proponendo in questi ultimi anni

Sempre partendo dalle suggestioni gramsciane - l'analisi della formazione storica, sociale e culturale del Sud Italia - e saidiane - il richiamo al "pensiero contrappuntistico", è stato poi possibile individuare alcuni aspetti di somiglianza fra l'area geografica del Nordest del Brasile e quella dell'Italia Meridionale, soprattutto a livello della formazione della cultura e della mentalità popolari. Gli aspetti più interessanti di questo confronto si riscontrano proprio nella formazione di società basate sul meticciato, sull'incrocio di popoli differenti che convivono sullo stesso territorio, in un contesto in cui le vicende del potere centrale rimangono sostanzialmente estranee alle vicende dei ceti subalterni, favorendo quindi la formazione di una "società a due velocità".

Il Brasile, d'altronde, rappresenta la nazione più multiculturale del pianeta, con il 45% della popolazione di origine africana (6% di neri e 39% di mulatti), un'ampia percentuale di popolazione che discende dalle antiche comunità indios (che oggi ancora sopravvivono tanto nel Nord quanto nel Sud del Paese, sebbene costituiscano una minoranza estrema), i discendenti dai colonizzatori portoghesi, 25 milioni di discendenti dagli emigrati italiani che si riversarono nel Sud del Paese fra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, in più discendenti dagli emigrati tedeschi, arabi, cinesi e dai giapponesi, i quali formano una comunità nippobrasiliana nella città di San Paolo molto rilevante numericamente.

Gli stimoli provenienti dal dibattito brasiliano sul multiculturalismo, un fenomeno che nel più grande Paese dell'America Latina ha un'origine storica, possono allora essere di stimolo al dibattito italiano ed europeo su questo tema, che nel nostro Paese costituisce una realtà recente e in pieno processo di costruzione.

Le osservazioni e le riflessioni specifiche di Paulo Freire sul tema del multiculturalismo partono dalla considerazione della "razza" - termine ancora usato nel dibattito culturale americano, ma spesso in senso volutamente provocatorio e a favore delle minoranze etniche – come fattore strettamente legato alla classe sociale.

L'etnia, la cultura, l'identità non sono fattori statici, monolitici ed immutabili, ma sono fattori condizionati dal contesto socio-economico in cui le persone e i gruppi etnici

si trovano a vivere: ad esempio dalle effettive condizioni e possibilità di accesso alle strutture scolastiche, sanitarie, istituzionali, lavorative.

Da qui l'idea della diversità e della differenziazione delle identità culturali come fattori storico-sociali più che biologico-essenziali, fattori che si formano sempre e comunque all'interno di un contesto. Il *menino de rua* ha una sua identità culturale, che si forma nel contesto familiare, territoriale e sociale in cui si svolge la sua vita di *favelado*; il figlio di una famiglia dell'alta borghesia, viceversa, ha un'altra identità culturale, che a sua volta si è formata in contesti sociali e di vita ben precisi e ne rappresenta il frutto.

Ciò risulta, nel pensiero di Freire, come un'evidenza assoluta, propria di un grande intellettuale proveniente da un Paese in cui gli squilibri e le disuguaglianze sociali si riscontrano ai livelli più elevati del pianeta intero; ciò dovrebbe portarci a riflettere, peraltro, su quanto ancora nel mondo di oggi sia possibile e importante analizzare gli atteggiamenti i comportamenti e le variabili culturali anche attraverso la lente della classe sociale di appartenenza – e ancor più quando parliamo di popolazione immigrata.

La globalizzazione di questioni sociali quali l'immigrazione, il problema ecologico, la precarietà del lavoro, a cui stiamo assistendo negli ultimi decenni, richiama l'attualità della pedagogia degli oppressi, attraverso lo smascheramento di nuove forme di oppressione, da rileggere anch'esse in chiave globale.

Una speranza e una sfida è costituita dal diffondersi della pedagogia e delle idee freireane nel mondo attuale, anche nel decennio che ci separa dalla morte del pedagogista, a livello intercontinentale e planetario.

Le iniziative di pedagogia freireana che si moltiplicano non solo in Brasile, ma anche negli Stati Uniti, in Portogallo, in Spagna, a Malta, in Inghilterra, in Germania, in Italia e in altri Paesi del Sud e del Nord del mondo fanno ben sperare per la creazione di una nuova circolazione di idee che possa farsi carico delle sfide pedagogiche che pone l'odierna società multiculturale e globale ed elaborare collettivamente alcune risposte significative e proficue.

Poche settimane prima di morire, nell'ultima intervista rilasciata alla televisione brasiliana, alla richiesta di un'opinione su una marcia realizzata dal Movimento dei Senza Terra brasiliani Paulo Freire rispondeva:

“sono assolutamente felice di essere ancora vivo ed avere così accompagnato questa marcia, che come altre marce storiche rivela un impeto della volontà amorevole di cambiare il mondo: la marcia dei cosiddetti Senza Terra. Io morirei felice se ci fosse un Brasile nel suo tempo storico pieno di marce: marce di chi non può andare a scuola, marce dei rifiutati, marce di chi vuole amare e non può, marce di coloro che rifiutano l’obbedienza servile, marce di coloro che si ribellano, marce di chi vuole essere e gli è proibito di essere. Penso che in fin dei conti le marce sono percorrenze storiche per il mondo”[362].

Possiamo senz’altro estendere questo pensiero e questo auspicio per il futuro degli anni a venire dal Brasile al Mondo.

CRONOLOGIA DELLA VITA E DELLE OPERE DI PAULO FREIRE

1) IL PERIODO DI RECIFE (1921-1964)

19 settembre 1921: nasce a Recife, nel quartiere di Casa Amarela

1932: trasferimento a Jaboatão a causa della crisi economica

1934: muore prematuramente il padre Joaquim Temístocles Freire

[362] Intervista concessa da Paulo Freire al canale televisivo universitario della PUC di San Paolo (aprile 1997).

1935-1940: la formazione superiore (Colégio Oswaldo Cruz, professor Aluízio Pessoa De Araújo)

1941: inizia l'attività come professore di portoghese presso lo stesso Colégio Oswaldo Cruz

1943: entra nella Facoltà di Diritto dell'Università di Recife

1944: matrimonio con Elza Maria Costa De Oliveira

1947: è direttore della Divisone Educazione e Cultura del SESI (servizio istituito dalla Confederazione nazionale dell'Industria) fino al 1954

Anni '50: è fra i fondatori del SEC (Servizio di Estensione Culturale) e del MCP (Movimento di Cultura Popolare) a Recife, fino ai primi anni '60

1958: partecipa al Congresso Nazionale di Educazione degli Adulti a Rio de Janeiro

1963: inizia una campagna di alfabetizzazione ad Angicos, nel Rio Grande do Norte; il presidente brasiliano João Goulart e il ministro dell'educazione Paulo de Tarso Santos si interessano personalmente all'opera di Freire: 300 adulti analfabeti vengono alfabetizzati in un mese e mezzo (il Metodo Paulo Freire)

1964: **gennaio**: parte il Programma di Alfabetizzazione Nazionale a Brasilia, coordinato da Freire con la supervisione del governo brasiliano; **1 aprile**: colpo di stato dei militari (guidati dal generale Castelo Branco); **14 aprile**: sospensione del programma; Freire viene interrogato due volte dalla polizia militare e il **16 giugno** viene arrestato a Recife: rimane in carcere due mesi e mezzo; **settembre**: sceglie la via dell'esilio, va per qualche mese in Bolivia e poi si trasferisce in Cile, a Santiago.

2) IL PERIODO DELL'ESILIO (1964-1980)

1964-1969: è in Cile, a Santiago, dove lavora all'interno dei programmi di riforma agraria del democristiano Eduardo Frei; inizia per la prima volta un'intensa fase di produzione scritta: pubblica *L'educazione come pratica della libertà* (1967) e *La pedagogia degli oppressi* (1968), pubblicati entrambi in Brasile nel 1970. In Italia i due volumi vengono pubblicati rispettivamente nel 1977 e nel 1971

1968-69: pubblica alcuni articoli e scritti minori in diversi Paesi dell'America latina, oltre al volume *Acción cultural para la libertad*, pubblicato in Cile nel '68 e in Brasile solo nel '76

1969-1970: Stati Uniti (Università di Harward)

1970-1979: è a Ginevra (membro del Consiglio Mondiale delle Chiese): partecipa ad alcune azioni educative nelle ex-colonie portoghesi e su questo argomento scrive *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (1976)

1979: primo rientro provvisorio in Brasile ad agosto. Pubblica i testi *Multinacionais e trabalhadores no Brasil* e *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*

1980: rientro definitivo a San Paolo

3) IL PERIODO DI SAN PAOLO (1980-1997)

1980-1990: è professore alla UNICAMP: viene reintegrato all'Università dopo molte polemiche

1980: è tra i fondatori del Partido dos Trabalhadores (PT), la prima formazione politica ufficialmente riconosciuta della sinistra marxista brasiliana

1981: pubblicazione brasiliana del testo *Educação e mudança*, precedentemente pubblicato in lingua spagnola

1982: pubblica il primo dei "libri parlati" a carattere narrativo-autobiografico, *Sobre educação (Diálogos)* con Sérgio Guimarães. Nello stesso anno viene pubblicato in Brasile il breve testo *A importância do ato de ler*

1985-1990: vengono pubblicati i seguenti "libri parlati": *Por uma pedagogia da pergunta* (con A. Faundez, 1985); *Pedagogia: diálogo e conflito* (con M. Gadotti, S. Guimarães e I. Hernandez, 1985); *Fazer escola conhecendo a vida* (con A. Nogueira e D. Mazza, 1986); *Una scuola chiamata vita* (con Frei Betto, 1986, pubblicato in Italia dalla EMI); *Medo e ousadia. O cotidiano do professor* (con I. Shor, 1987); *Aprendendo com a própria história* (con S. Guimarães, 1987); *Na escola que fazemos* (con A. Nogueira e D. Mazza, 1988); *Que fazer. Teoria e prática da educação popular* (con A. Nogueira, 1989); *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palava* (con D. Macedo, 1990)

1986: morte di Elza; riceve il premio UNESCO "Educação para a paz"

1988: matrimonio con Ana Maria Araújo (Nita), la figlia del suo primo professore di liceo

1989-1991: Assessore all'Educazione a San Paolo, nella giunta del sindaco Luiza Erundina: formazione dei professori/alfabetizzazione dei giovani e degli adulti/interdisciplinarietà (su questo argomento scrive *Educação na cidade*)

1991: fondazione dell'Istituto Paulo Freire a San Paolo, ancora oggi attivo sotto la direzione di Moacir Gadotti

1991-1997 inizia una nuova intensa fase produttiva e pubblica 7 libri: oltre al già citato *Educação na cidade* del '91, si contano *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992); *Politica e educação* (1993); *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa* (1996). Si affacciano nuove tematiche: globalizzazione, diversità culturale e di genere, identità

1997: ultima visita a Recife a febbraio

2 maggio 1997: Paulo Freire muore nella sua casa di San Paolo

2000-2005: pubblicazione postuma, a cura della seconda moglie Nita, di *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos* (Unesp, São Paulo 2000), una raccolta di scritti rimasta incompleta, a cui il pedagogista stava lavorando poco prima della sua morte; *Aprendendo com a própria história II* (Paz e Terra, São Paulo 2000), prosecuzione delle conversazioni realizzate con Sérgio Guimarães nel volume I dallo stesso titolo; *Pedagogia dos sonhos possíveis* (Unesp, São Paulo 2001), una raccolta di scritti non pubblicati, curata dalla seconda moglie Ana Maria Araújo Freire; *A África ensinando a gente* (Paz e Terra, São Paulo 2003), un'altra conversazione con Guimarães, questa volta sul tema del ruolo del Sud del mondo nella società globale e sulla rievocazione delle esperienze freireane negli ex-possedimenti portoghesi d'Africa; *Pedagogia da tolerância* (Unesp, São Paulo 2005), una raccolta di scritti e interventi a congressi non pubblicati sul tema della tolleranza, curata ancora dalla vedova Ana Maria Araújo Freire.

2002-2008: ripubblicazione italiana de *La pedagogia degli oppressi* (2002); prima edizione italiana di *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (2004) e di *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi* (2008). Tutte e tre le pubblicazioni sono a cura della casa editrice EGA (Edizioni Gruppo Abele) di Torino.

BIBLIOGRAFIA

Nella presente bibliografia, per chiarezza e completezza, si è ritenuto di dividere i testi citati e consultati in quattro parti distinte: la prima parte riguarda le opere di Paulo Freire; la seconda parte gli scritti su Paulo Freire di altri autori; la terza parte concerne una panoramica di sfondo sulle pubblicazioni inerenti l'ambito tematico della pedagogia interculturale; la quarta e ultima parte, infine, tutti gli altri testi a cui si è fatto riferimento durante la stesura del lavoro.

Va precisato che la presente bibliografia non ha intenti esaustivi in nessuna delle parti menzionate, ma vuole solo esplicitare le coordinate e i riferimenti culturali a cui si è fatto riferimento nello sviluppo del presente lavoro.

1 - Testi di Paulo Freire

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.

Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008.

Freire P., *Pedagogia da tolerância*, UNESP, São Paulo 2005.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.

Freire P., *La Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Cortez, São Paulo 2001.

Freire P., *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, UNESP, São Paulo 2000.

Freire P., *À sombra desta mangueira*, Olho d'agua, São Paulo 1995.

Freire P., Gadotti M., Guimarães S., Hernandez I., *Pedagogia: diálogo e conflito*, Cortez, São Paulo 1995.

Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha praxis*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994.

Freire P., *Política e educação*, Cortez, São Paulo 1993.

Freire P., *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Olho d'agua, São Paulo 1993.

Freire P., *Pedagogia da esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro1992.

Freire P., *Educação na cidade*, Cortez, São Paulo 1991.

Freire P., Macedo D., *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1990.

Freire P., Nogueira A., *Que fazer: teoria e pratica em educaçao popular*, Vozes, Petrópolis 1989.

Freire P, Nogueira A., Mazza D., *Na escola que fazemos. Uma reflexão interdisciplinar em educação popular*, Vozes, Petrópolis 1988.

Freire P., Guimarães S., *Aprendendo com a própria história*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

Freire P., Schor I., *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

Freire P., Frei Betto, *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna 1986.

Freire P., Nogueira A., Mazza D., *Fazer escola conheçendo a vida*, Papirus, Campinas 1986.

Freire P. Faundez A., *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1985.

Freire P., *Sobre educação (Diálogos)*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1982.

Freire P., *A importância do ato de ler*, Cortez, São Paulo 1982.

Freire P., *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro1981.

Freire P., *Educação e mudança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1981.

Freire P., *Quatro cartas aos animadores e ás animadoras culturais*, República de São Tomé e Príncipe, Ministério da Educação e Desportos, São Tomé 1980.

Freire P., *Multinacionais e trabalhadores no Brasil*, Brasiliense, São Paulo 1979.

Freire P., *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*, Cortez, São Paulo 1979.

Freire P., *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979.

Freire P., *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*, BASE, Lisboa 1978.

Freire P., *Ação cultural para a liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1976.

Freire P., *Teologia negra y teologia de la liberación*, Sigueme, Salamanca 1974.

Freire P., *Exstensão ou comunicação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1971.

Freire P., *Educação e conscientização: extensionismo rural*, CIDOC/Cuaderno 25, Cuernavaca (México) 1968.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977 (prima edizione: 1967).

Freire P., *Alfabetização e conscientização*, Emma, Porto Alegre 1963.

2 - Testi su Paulo Freire

AA.VV., *Dicionário Paulo Freire*, a cura di Streck D.R., Redim E., Zitkowski J.J., Autêntica, Belo Horizonte 2008.

AA.VV., *Caminhando para uma cidadania multicultural*, Atti del IV Incontro Internazionale del Forum Paulo Freire, Porto 2004, dal sito Internet www.ipfp.pt.

AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Berti-Terre di Mezzo, Piacenza 2003.

AA.VV. *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, a cura di F.Telleri, CLUEB, Bologna 2002.

AA.VV., *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*, Vozes, Petrópolis 1999.

Adrianopoli Cardullo M.C., *Paulo Freire: un percorso di apprendimento e di coscientizzazione*, Le Mani, Genova 2004.

Bellanova B., *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, Centro Programmazione Editoriale, San Prospero 1978.

Catarci M., "La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire", in *Studium*, n.4, 2004, pp.491-504.

Centro Paulo Freire, *Programação do V Colóquio Internacional Paulo Freire. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural*, Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, Recife 2006.

De Souza J.F., *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, Bagaço, Recife 2001.

Gadotti M., *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*, SEI, Torino 1995.

Gadotti M. (organizador), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, Cortez, São Paulo 1996.

Leonarduzzi A., *Educazione e società in Brasile. La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire*, Miscellanea, Firenze 1973.

Lownds P., *In the Shadow of Freire/Á Sombra de Freire*, Tesi di dottorato, Università della California/Università Federale del Pernambuco (UFPE), Los Angeles-Recife 2007.

Mayo P., *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London & New York, 1999 (trad. it.: *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari 2008).

Mc Laren P., *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Rowman and Littlefield, Lanham 2000.

Passetti E., *Conversazioni con Paulo Freire. Il viandante dell'ovvio*, Eleuthera, Milano 1996.

Rosas P., *Paulo Freire: aprendendo com a própria história*, dal sito Internet www.fundaj.gov.br.

Rossi L., *Paulo Freire: profeta di liberazione*, Qualevita, Torre dei Nolfi (AQ) 1998.

Schettini B., *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell'azione di Paulo Freire (1921-1997)*, in "Studium", marzo/aprile 2007, pp.295-311.

Scocuglia A.C., *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, UFPB, João Pessoa 1999.

Souza A.I. (organizadora), *Paulo Freire. Vida e obra*, Expressão Popular, São Paulo 2001.

Torres C.A. (a cura di), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, CLACSO, Buenos Aires 2001.

Unesco, *Paulo Freire e educadores de rua. Uma abordagem crítica*, 1987.

3 - Testi di riferimento sulla Pedagogia interculturale

Bonetti S., Fiorucci M. (a cura di), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini, 2006.

Caritas, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*, Idos, Roma 2007.

Catarci M., *All`incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia 2004.

Fiorucci M. (a cura di) *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano 2008.

Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004.

Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l`incontro*, Armando, Roma 2000.

Fleuri R. (organizador), *Educaçao intercultural. Mediações necessárias*, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

Macioti M.I., Pugliese E., *L`esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Mc Laren P., *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissense for the New Millenium*, Westwiew, Buolder, 1997.

Memmi A., *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana A.S.2006/2007*, Roma 2007, dal sito Internet www.istruzione.it.

Rocha-Trinidade M.B., Sobral Mendes M.L. (organização), *Educação intercultural de adultos*, Universidade Aberta, Lisboa 1996.

Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni differenze intercultura*, Armando, Roma 2006.

Santarone D., *La mediazione letteraria. Percorsi interculturali su testi di Dante Tasso Moravia Fortini Arbasino Defoe Tournier Coetzee Emecheta Saro-Wiwa*, Palumbo, Palermo 2005.

Santarone D., *Multiculturalismo*, Palermo, Palumbo 2001.

Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano 2002.

Susi F., Fiorucci M. (a cura di), *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma 2004.

Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L`educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.

Susi F., *L`interculturalità possibile. L`inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.

Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano 1988.

Vaccarelli A., *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 2002.

Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Zenobio M., "Eco-rifugiati, la nuova emergenza", in *il manifesto*, 14 febbraio 2006.

4 - Altri testi consultati

AA.VV., *Ernesto De Martino e Franco Basaglia: la riflessione su identità/alterità*, numero monografico della rivista "Il De Martino", Nuova Cesat, Firenze, n.18, anno 2006.

AA.VV., *Esclusione e comunità. Decentramento e partecipazione nel pensiero e nell'azione di don Luigi Di Liegro*, Edizioni Lavoro, Roma 2004.

AA.VV., *Antonio Tabucchi: geografia de um escritor inquieto/Antonio Tabucchi: geography of a restless writer*, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro de Arte Moderna/Acarte, Lisboa 2001.

Apa L., Zamponi M. (a cura di), *Il colore rosso dei jacaranda*, AIEP, Repubblica di San Marino 2005.

Barone G. (a cura di), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta*, Terre di Mezzo, Milano 2007.

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

Barbagli M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.

Basaglia F., *Conferenze brasiliane*, Cortina, Milano 2000.

Basaglia F., *A instituição negada*, Graal, Rio de Janeiro 1985.

Basaglia F. (a cura di), *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.

Basaglia F., Basaglia Ongaro F. (a cura di), *Crimini di pace*, Einaudi, Torino 1975.

bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

Boff L., *Grido della terra, grido dei poveri. Per un'ecologia cosmica*, Cittadella, Assisi (PG) 1996.

Bortoletto N., *La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico*, in Minardi E., Cifiello S. (a cura di), *Ricercazione. Teoria e metodo del lavoro sociologico*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 54-67.

Caffè F., *Scritti quotidiani*, Manifestolibri, Roma 2007.

Cassano F., *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Centro Nuovo Modello di Sviluppo, *Lettera ad un consumatore del Nord*, EMI, Bologna 1990.

Chambers I. (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale*, Meltemi, Roma 2006.

Coluccia P., *La cultura della reciprocità. I sistemi di scambio locale non monetari*, Arianna, Casalecchio (BO) 2002.

Cristicchi S., *Centro di igiene mentale. Un cantastorie tra i matti*, Mondadori, Milano 2007.

Croce B., *Storia del Regno di Napoli*, Laterza, Bari 1925.

D'Ottavi A.M. (a cura di), *Sviluppo Locale e Occupazione, Il Laboratorio M'Imprendo*, ISTISSS – Istituto per gli Studi sui Servizi Sociali, Roma 2007.

Dal Bosco E., *La leggenda della globalizzazione. L'economia mondiale degli anni novanta del Novecento*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

De Martino E., *Sud e magia*, Feltrinelli, Milano 1959.

Della Pasqua L., *A psicologia do brasileiro na Itália*, in "Agora", mensile dell'Ambasciata del Brasile in Italia, maggio 2007.

Dolci D., *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974.

Fanon F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1962.

Fiorani M., *Manuale della lingua portoghese-brasiliana*, dal sito Internet www.fiorani.altervista.org.

Fornaca R., Di Pol R.S. (a cura di), *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del ‘900*, Principato, Milano 1993.

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1975.

Fortini F., *Asia Maggiore. Viaggio nella Cina e altri scritti*, Manifestolibri, Roma 2007.

Fortini F., *Un giorno o l’altro*, Quodlibet, Macerata 2006

Fortini F., *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura, 1965-1977*, Einaudi, Torino 1977.

Freyre G., *Nordeste. L’uomo e gli elementi*, Rizzoli, Milano 1970.

Freyre G., *Padroni e schiavi. La formazione della famiglia brasiliana in regime di economia patriarcale*, Einaudi, Torino 1965.

Furtado C., *La formazione economica del Brasile,* Einaudi, Torino 1970.

Gadotti M., *Pedagogia da terra*, Peirópolis, São Paulo 2000.

Galeano E., *Le vene aperte dell’America latina*, Sperling & Kupfer, Milano 1997.

Gallino L*., Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

George S., *Fermiamo il WTO*, Milano, Feltrinelli, 2002.

Gesualdi F., *Manuale per un consumo responsabile. Dal boicottaggio al commercio equo e solidale*, Milano, Feltrinelli, 1999.

Giardina A., Sabbatucci G., Vidotto V., *Manuale di Storia. L'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1992.

Gramsci A., *La questione meridionale*, Editori Riuniti, Roma 2005.

Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975.

Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, a cura di M.A.Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972.

Guitierrez F., Cruz Prado R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2000.

Gutierrez G., *Teologia della liberazione*, Queriniana, Brescia 1972.

Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998.

Hill D., *Critical Teacher of Education for Economic, Enviromental and Social Justice: an Ecosocialist Manifesto*, in JCEPS – Journal for Critical Education Policy Studies, n.2, novembre 2007, dal sito Internet www.jceps.com.

Hobsbawm E.J., *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Rizzoli, Milano 1995.

Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano 1996.

Küng H., Regidor J.R., *Con Cristo e con Marx. Cristianesimo e liberazione degli ultimi*, Datanews, Roma 2007.

Illich I., *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Boroli, Milano 2005.

Illich I., *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, Mondadori, Milano 1972.

Langer A., *La scelta della convivenza*, e/o, Roma 1995.

Latouche S., *La sfida di Minerva. Razionalità occidentale e ragione mediterranea*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

Lerner G., *Tu sei un bastardo. Contro l'abuso delle identità*, Feltrinelli, Milano 2005.

Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues", n.2, Massachussets 1946, pp.34-46

Luperini R., *La fine del postmoderno*, Guida, Napoli 2005.

Luperini R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998.

Manacorda M.A., *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

Mariategui J.C., *Sette saggi sulla realtà peruviana*, Einaudi, Torino 1972.

Maritain J., *Il pensiero politico*, a cura di M.Vannini, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Marx K., Engels F., *Manifesto del partito comunista*, RCS, Milano 2001.

Marx K., *Antologia. Capitalismo, istruzioni per l'uso*, a cura di Donaggio E., Kammerer P., Feltrinelli, Milano 2007.

Monaco M. (a cura di), *Il momento è atipico. Cinque dialoghi fra lavoratori precari e lavoratori dipendenti*, Terre di Mezzo, Milano 2005.

Moretti L., *Italia-Argentina e ritorno. La letteratura argentina tra memoria, finzione e identità*, Saggio finale del Master di I livello in Educazione Interculturale, Università degli Studi Roma Tre, Anno Accademico 2006/2007.

Moretti L., *Laboratorio di progettazione territoriale con bambini/e per il recupero di spazi urbani in disuso e per la costituzione di un forum territoriale*, Progetto del Master di I Livello in Educazione Interculturale, Università degli Studi Roma Tre, Anno Accademico 2006/2007.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

Ortega Cerdá M., Russi D., *Debito ecologico. Chi deve a chi?*, EMI, Bologna 2003.

Palomba S., *La poesia napoletana. Dal Novecento a oggi*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2003.

Pasolini P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975.

Pasolini P., *Poesia in forma di rosa*, Garzanti, Milano 1964.

Reina A., *Un mercato diverso. Guida al commercio equo e solidale*, Bologna, EMI, 1998.

Risso M., Böker W., *Sortilegio e delirio. Psicopatologia delle migrazioni in prospettiva transculturale*, a cura di Lanternari V., De Micco V., Cardamone G., Liguori, Napoli 1992.

Said E., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 1999.

Shiva V., *Il mondo sotto brevetto*, Feltrinelli, Milano 2002.

Shiva V., *Monocolture della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

Spadaro M., *Il Brasile è un aquilone. Intercultura tra sogno e realtà: storia di un'esperienza educativa*, Junior/Quaderni di Cooperazione Educativa del MCE, Città di Castello (PG) 2004.

Susi F., *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989.

Tabucchi A., *Sostiene Pereira*, Feltrinelli, Milano 1994.

Tabucchi A., *I dialoghi mancati*, Feltrinelli, Milano 1988.

Tabucchi A., *I volatili del Beato Angelico*, Sellerio, Palermo 1987.

Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'Altro*, Einaudi, Torino 1997.

Trento A., *Il Brasile. Una grande terra tra progresso e tradizione (1808-1990)*, Giunti, Firenze 1992.

Urbani C., *Le malattie dimenticate. Poesia e lavoro di un medico in prima linea*, Feltrinelli, Milano 2004.

Vacca G., *La sfida locale del global pop*, in "il manifesto", 7 gennaio 2007.

Veloso Grunpeter P., *A participação dos portadores de transtornos mentais no Movimento de luta antimanicomial em Pernambuco*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2008.

Verra V., *Introduzione a Hegel*, Laterza, Roma-Bari 1988.

Vicente V., *Ensaiando o passo. A dança do frevo pelo olhar de uma dançarina*, in "Continente", Ano V, n°54, Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, Recife 2007, pp.26-30.

Victor A., Lins J., *Ariano Suassuna. Um perfil biográfico*, Zahar, Rio de Janeiro 2007.

Viveret P., *Ripensare la ricchezza. Dalla tirannia del Pil alle nuove forme di economia sociale*, Terre di Mezzo, Milano 2005.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Barbera, Firenze 1966.

World Commission on Enviroment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, New York 1987.

Zizek S., *Contro i diritti umani*, Il Saggiatore, Milano 2005.

SITOGRAFIA

Si è ritenuto opportuno dividere anche la sitografia in due sezioni: la prima concerne i siti Internet che riguardano specificamente Paulo Freire, la seconda riguarda invece tutti gli altri siti Internet consultati.

Tutti i siti riportati sono stati consultati nel periodo che va da maggio 2007 a ottobre 2008 e possono quindi esser stati oggetto di successive modifiche e/o ristrutturazioni a vario titolo ad opera dei gestori.

Siti Internet su Paulo Freire

www.freire.de: sito tedesco dedicato alla ricostruzione della vita e dell'opera del pedagogista.

www.institutpaulofreire.org: sito dell'Istituto Paulo Freire di Valencia (Spagna).

www.ipfp.pt: sito dell'Istituto Paulo Freire di Porto (Portogallo).

www.giovaniemissione.it: sito italiano che prevede una sezione dedicata alla vita e all'opera del pedagogista.

www.jesuit.org.mt/justice/freire: sito dell'Istituto Paulo Freire di Malta.

www.paulofreire.it: sito dell'Istituto Paulo Freire Italia di Sesto S.Giovanni (MI).

www.paulofreire.org: sito dell'Istituto Paulo Freire di San Paolo (Brasile).

www.paulofreire.org.br: sito del Centro Paulo Freire di Recife (Brasile).

www.paulofreireinstitute.org: sito dell'Istituto Paulo Freire di Los Angeles (Stati Uniti).

www.unifreire.it: sito del Progetto "Universitas Paulo Freire".

Altri siti Internet consultati

www.a21italy.it

www.antoniogramsci.com

www.caritas.it

www.centrocabral.com

www.commercioequo.org

www.educazione-degli-adulti.it

www.fiorani.altervista.org

www.fundaj.gov.br

www.instituto-camoes.pt

www.istruzione.it

www.jceps.com

www.librerianeapolis.it

www.missionaridafrica.org

www.orkut.com

www.peacelink.it

www.wikipedia.it.